NEUE BAHNEN.

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Zugleich

Organ der Freien Vereinigung für philosophische Paedagogik.

Herausgegeben

von

H. Scherer,
Schulinspektor in Worms.

XI. Jahrgang. 1900.

Wiesbaden.
Verlag von Emil Behrend.
1900.

Mitarbeiter des XI. Jahrganges.

Die beigefügten Zahlen bezeichnen die Seiten, auf welchen in den einzelnen Heften die Beiträge beginnen.

Dr. Baumgärtner 744. — Beetz 627. — Bergemann 125. 515. — Clausen 201. — Epstein 529. 611. — Dr. Felsch 57. — Dr. Finck 401. — Prof. Fleischner 14. — Dr. Friedrich 455. 780. — Höcker 256. Dr. Fr. Horn 272. 686. — Dr. Wilh. Horn 192. — Link 26. — Lucke 346. — Mittenzwey 210. — Naitsab 665. 773. — Otto 222. — Rapke 45. — Rasche 357. — Richter 277. — Scherer 62. 84. 329. 475. 521. 755. 762. — Dr. Schulze 457. — Steglich 391. 453. — Tromnau 384. 591. — Dr. Unold 1. 191. — Wendt 249. 715. — Wickenhoefer 117. Wilke 195. — Zeifsig 129.

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

3. Allgemeine Pädagogik.

4. Besondere Pädagogik.

B. Rundschau und Mitteilungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

3. Allgemeine Pädagogik.

4. Besondere Pädagogik.

C. Referate.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

4. Besondere Pädagogik.

5. Litteraturberichte.

Bücher und Zeitungsschau.

(Anhang.)

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar 1900.* XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Individualismus und Sozialismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

Von Dr. **Unold** in München.

Wie man das 19. Jahrhundert das »liberale« nennen kann, so wird man das 20. das »soziale« nennen, und zwar beginnt für beide die sie charakterisierende Entwicklungstendenz nicht genau mit dem Glockenschlage des ersten Jahres, vielmehr tritt sie schon im letzten Viertel des scheidenden Jahrhunderts allenthalben deutlich zutage. Die Ideen des Liberalismus, welche eine Höherwertung des Individuums zum Ausgangspunkt und die harmonische, freie Entfaltung seiner Kräfte auf allen Gebieten des Kulturstrebens zum Ziele hatten, waren 1775—1785 in Europa und Nordamerika zunächst theoretisch (d. i. als Lebensauffassung und Maasstab der Beurteilung) zum Siege gelangt. Sie hatten die ihnen entgegenstehenden Grundsätze des geistlichen und weltlichen Absolutismus, der sozialen und wirtschaftlichen Beschränkung, der geistigen und sittlichen Bevormundung überwunden und schickten sich an, die Welt des Wirklichen, das politische, soziale, religiöse und geistige Leben umzugestalten. Am raschesten und vollständigsten schien der Sieg auf den beiden letzten Gebieten: dem religiösen und dem geistigen, errungen. Die Schlagworte: Toleranz und Aufklärung drangen bis in die tiefsten Schlupfwinkel der Fanatiker und Dunkelmänner, eroberten Throne und Kanzeln und verbreiteten »Licht, Liebe und Leben« in der durch Glaubenskämpfe und Glaubenszwang zwei Jahrhunderte lang zerrissenen und erstarrten europäischen Kulturgesellschaft. Damals errichtete z. B. ein Domherr auf dem Marktplatz zu Passau eine Gedenk-

tafel an den Passauer Vertrag (1552), durch welchen »dem unseligen Glaubenskrieg ein Ende gemacht worden sei«; damals schrieb ein Prämonstratenserpater im Reichsstift Schussenried (bei Ulm): »Dafs man die Ursache der Sittenverderbnis deutscher Jugend der Aufgeklärtheit unseres Jahrhunderts zuschreibt, scheint mir äufserst widersprechend, und ich kann es gar nicht fassen, wie man ohne die gröfste Albernheit so urteilen mag.« Äufserungen eines edlen und freien Sinnes, die uns heute von jener Seite unbegreiflich erscheinen. Denn der Nachtfrost finsterer Rechtgläubigkeit und starrer Unduldsamkeit brachte diese herrliche Blüte humaner Bildung rasch zum Welken.

Schwieriger und langsamer, aber auch nachhaltiger vollzog sich die Verwirklichung der liberalen (oder individualistischen) Ideen auf politischem, sozialem und wirtschaftlichem Gebiet. In Deutschland wenigstens bedurfte es der Arbeiten und Kämpfe eines Jahrhunderts (1775—1875), um dem Liberalismus in Gesetzen und Einrichtungen eine weit hinter den gehegten Erwartungen zurückbleibende Verkörperung zu sichern.

Die vorwärts und aufwärts strebenden Geister dagegen beherrschte der Individualismus während dieses Zeitalters (abgesehen von vorübergehenden Schwankungen z. B. die Zeit der Hegelschen Philosophie) vollständig und namentlich in der Erziehungstheorie stand diese Lebensauffassung als leuchtendes Ziel im Vordergrund.

Es lassen sich im allgemeinen heute drei herrschende Gesamtlebensauffassungen unterscheiden: die eudämonistische, die utilitarische und die ideale oder humane. Im Rahmen einer jeden derselben nahm und nimmt der Individualismus einen anderen Ausdruck an; darum können wir mit Recht von drei verschiedenartigen und verschiedenwertigen individualethischen Theorien reden.

1) Der eudämonistische Individualismus.

Nach der heute bei Gläubigen und Ungläubigen verbreitetsten Lebensauffassung, dem Eudämonismus oder der Glückseligkeitslehre, besteht der Zweck des Lebens darin, glücklich zu sein und zu werden, d. i. einen Überschufs an Lustgefühlen, sei es in einzelnen Lebensmomenten (Hedonismus) oder in der Lebenstotalität zu erzielen.

Diese Lebensauffassung ist die nächstliegende, aber auch

die niedrigste. Wenn der vorher durch Überlieferung und Autorität gebundene Mensch sich auf sich selbst zu besinnen und zu fragen beginnt: »Wozu bin ich auf der Welt?«, so antworten ihm alle Triebe und Sinne und ein tausendfaches Echo wiederholt es von allen Seiten: »Um glücklich zu sein! Um dein Leben zu geniefsen! Um dich so reich und lustig als möglich auszuleben!« Ja selbst die von ihm einst so gefürchtete und verehrte religiös-kirchliche Autorität scheint diese Auffassung zu bestätigen; denn auch sie stellte als höchsten Lebenszweck: die ewige Seligkeit hin, ein Ziel, das die ungeheure Mehrzahl der Gläubigen eudämonistisch oder sensualistisch zu fassen pflegt als ungetrübten, unendlichen Glückszustand, nicht bedenkend, dafs eine solche »ungemischte Freude« nur allzu rasch in Langeweile und Ekel umschlagen müfste.

Dieser Eudämonismus, mag er nun in religiösem oder in weltlichem Gewand auftreten, ist zunächst notwendig individualistisch. Er stellt den naiven beschränkten ego-zentrischen Standpunkt dar: Das liebe Ich, seine Freuden und Leiden, seine Wünsche und ihre Befriedigung, bildet für diese Art von Individuen den festen Punkt, um den sich alles dreht. Nur die bisher erreichte Bildungsstufe läfst den einen sein Glück in niedrigem sinnlichem Genufs, den anderen in höheren, in des »Geistes« Freuden: in Kunst und Wissenschaft, im Sammeln und Reisen, sogar in Werken der Barmherzigkeit und Frömmigkeit suchen; aber alle betrachten Glück, reichstes, vollstes Glück als den höchsten Zweck ihres Daseins.

Dieser eudämonistische Individualismus, so harmlos er sich darstellt und so natürlich er für das Dasein der in kleinen Stämmen und in günstigstem Klima lebenden Naturvölker erscheinen mag, bildet als vorherrschende Lebensauffassung die gröfste Gefahr für höher entwickelte Kulturvölker. Er schwächt und lähmt die Kräfte, die zu angestrengter Kulturarbeit erforderlich sind; er unterdrückt (durch Nicht-Gebrauch) oder beseitigt (durch falsche Wertschätzung) die Eigenschaften und Lebensgewohnheiten, welche ein Volk im Wettbewerb mit den übrigen emporgebracht, welche es zur Anpassung und Entwicklung fähig und tüchtig gemacht haben. Er macht gedankenlos und gleichgiltig, sogar abgeneigt gegen höhere oder gemeinnützige Bethätigungen; ja wenn er aktiv wird und politische Macht erlangt,

so sucht er die Kräfte und Güter des Gemeinwesens lediglich zur Förderung seines privaten Glückes, zur Befriedigung und Steigerung seiner Genufssucht zu benutzen. Aufgaben und Pflichten, denen er aus dem Wege geht, sofern ihn nicht Not oder Furcht vor Strafe dazu zwingen, sucht er sich so leicht und bequem als möglich zu machen. Allein was das Schlimmste an dieser Lebensauffassung ist: je ausschliefslicher sie bei Einzelnen, Völkern und Volksklassen zur Herrschaft kommt, desto mehr verfehlt sie ihr Ziel. Denn der Kulturmensch ist das einzige »Tier«, das unersättlich ist; er hat die Leitung durch gesunde Instinkte und einfache Bedürfnisse verloren; er hat seine eigene Natur verdorben; er kann am Lebenschädigenden Lust empfinden, Ernährungs- und Fortpflanzungsorgane zu Genufsorganen mifsbrauchen und dadurch für ihre eigentliche Bestimmung untauglich machen. Mit der Befriedigung wachsen auch die Begierden, und da eine hochentwickelte Kultur immer reichere und raffiniertere »Genufs«mittel bietet, so endigt jedes zügellose Glücks- oder Genufsstreben in Übersättigung, Blasirtheit und Lebensekel d. i. Verlust der Genufsfähigkeit.

Seine Kritik findet und fand der individualistische Eudämonismus im Pessimismus, der zwar überzeugend darthut, dass Lust und Glück nicht das Ziel des Lebens sein können, da dieses einen Ueberschufs an Leid und Schmerz biete. Allein da der Pessimismus kein anderes höheres Lebensziel aufzustellen vermag, so verwandelt er nur den positiven oder optimistischen Eudämonismus in einen negativen oder quietistischen. Dieser sucht immer noch das Glück, aber nicht mehr im Geniefsen, sondern im Entsagen, im Verzicht auf alle Güter und Genüsse und in der Selbstqual (Asketik), oder er verlegt das eudämonistische Lebensziel in ein erträumtes, nicht durch Arbeiten und Streben, sondern durch Glauben und Beten zu erreichendes Jenseits.

Der eudämonistische Individualismus, das Streben nach Lust und Glück für den Einzelnen, scheint zwar den Absichten und Zielen jeder wahren Erziehung zu widersprechen, denn da, rein psychologisch betrachtet, zwischen Lust und Lust nur Unterschiede der Intensität nicht der Qualität bestehen, so kann man keinem »Ungebildeten« beweisen, dafs er durch Bildung »glücklicher« werde. Trotzdem spielte und spielt er in der Erziehungstheorie und -Praxis eine nicht unbedeutende Rolle, weniger als

Zweck, denn als Mittel. Wie nämlich der Eudämonismus die Erwartung, durch Arbeit und Fortschritt gröfseres Glück zu erlangen, naive Menschen und Völker als Köder zu ihrer wahren Aufgabe, der Kulturarbeit, heranlockt, so werden auch heute noch Kinder und Gläubige allzusehr durch eudämonistische Beweggründe, durch diesseitigen oder jenseitigen Lohn sowie durch diese oder jene Strafen zur Pflichterfüllung und richtigen Lebensführung veranlafst. Wenn auch für Kinder, wenigstens auf der frühesten Stufe, diese eudämonistische Motivierung nicht ganz entbehrt werden kann, aber sobald als möglich durch wahrere und höhere Beweggründe zu ersetzen ist, so wirkt es dagegen bei einem den Kinderschuhen entwachsenden Volke besonders verhängnisvoll, wenn seine Bürger nicht durch Erkenntnis und Wertschätzung der wahren Gründe und Zwecke, sondern nur durch kindliche eudämonistische Mittel wie die Vorstellungen von Himmel und Hölle zur Pflichterfüllung und sittlichen Lebensführung erzogen werden. Denn dadurch werden und bleiben sie Egoisten, ohne Verständnis und Begeisterung für die wahren Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Und sowie jene übersinnlichen Vorstellungen zu erblassen beginnen, so sehen sie sich halt- und hilflos in den gefährlichen Strudel individuellen Genufslebens hineingerissen, der die meisten verschlingt oder an der öden, unfruchtbaren Sandbank des ideallosen Pessimismus und Skepticismus absetzt.

Wenn es demnach nicht gelingt, in einem Zeitalter hochentwickelter wirtschaftlich-technischer Kultur und weitgehender Demokratie den eudämonistischen Individualismus mehr und mehr durch eine richtigere, brauchbarere Lebensauffassung zu ersetzen und die religiös-eudämonistische Begründung des Sittlichen durch eine wissenschaftliche nationale oder diesseitige Erziehung zu ergänzen, so wird beides, wirtschaftliche Kultur und politische Demokratie, nicht zum Segen, sondern zum Fluch für die modernen Völker. Dann führen beide nicht zur Veredlung, sondern zur Entartung der Einzelnen und des Ganzen, nicht zu Fortschritt und Freiheit, sondern zu Stillstand und Knechtschaft und zwar zur schlimmsten, zur Knechtung unter die Massenbegierden und Massenleidenschaften. Denn alle Errungenschaften der Kultur werden dann in immer weiteren Kreisen nur zu gesteigertem individuellem Geniefsen benutzt. Dieses hat aber nicht

gröfsere Befriedigung, sondern zunehmende Unzufriedenheit, endlich Übersättigung und Kulturmüdigkeit, dadurch Rückkehr zum religiösen Fatalismus, zur Folge.

Gelangt vollends die politische Macht in die Hände ungebildeter, durch individualistisches-eudämonistisches Wahnstreben bethörter Massen, so werden diese die Kräfte und Güter des Gemeinwesens immer mehr zur vermeintlichen Erhöhung ihres individualistischen Glückes auszunutzen suchen, infolgedessen die höheren und Kulturaufgaben, zu deren Wertschätzung sie nicht erzogen sind — und vom individualistisch-eudämonistischen Standpunkt aus auch nicht erzogen werden konnten —, vernachlässigen und schliefslich nicht nur den Fortschritt, sondern schon den Bestand der Völker (zumal durch Ehescheu und sexuelle Laster) aufs ernstlichste gefährden.

So erweist sich der eudämonistische Individualismus, der schon aus psychologischen Gründen, weil der leiblich-seelischen Natur des Menschen widersprechend, unhaltbar ist, auch aus individual- und sozial-pädagogischen Gesichtspunkten als unbrauchbar, und die dringendste Pflicht einer vernünftigen nationalen Erziehung wird es sein, diesen eudämonistischen Individualismus, den religiösen wie den weltlichen, gründlich und so rasch als möglich, d. i. ehe die »Massen«[1]) zu noch gröfserer politischer Macht gelangen, durch Einsicht und Begeisterung für die wahren nationalen und idealen Lebensaufgaben zu überwinden.

2) Der utilitarische Individualismus.

Während die südlichen Völker durch Klima und Temperament mehr zum individualistischen Eudämonismus und zwar die Wohlhabenden zum aktiven (Geniefsen), die Ärmeren zum passiven (Faullenzen; religiösen Fatalismus) hinneigen, hat dagegen bei den nördlichen (germanischen) Völkern der Individualismus sich an eine andere vielfach vorherrschende Lebensauffassung angeschlossen, an den Utilitarismus; er erscheint demnach hier vorwiegend als utilitarischer Individualismus.

Die utilitarische Lebensauffassung sieht den Zweck des Lebens nicht im Angenehmen, Glückbringenden, sondern im »Nützlichen«

[1]) Die bäuerlichen und die städtischen, jene von geistlichen, diese von weltlichen Demagogen, jene durch das Versprechen der himmlischen, diese durch das der irdischen Glückseligkeit geködert.

(= utile). Was ist nun das »Nützliche«? Die Antwort hierauf haben wir in der allgemeinen Biologie zu suchen. Diese deckt uns schon in der untermenschlichen Lebewelt als allgemeinste Zwecke und Gesetze des Daseins auf: die Lebenserhaltung und die Lebensmehrung. Jedes Individuum sucht sein Leben so lange als möglich zu erhalten und so kräftig als möglich zu fördern oder zu mehren, indem es im Wettbewerb mit anderen Individuen seiner Art oder feindlicher Arten die günstigsten Lebensbedingungen (Boden, Klima, Nahrung) zu gewinnen, sich fortzupflanzen und, sei es im Angriff oder bei der Verteidigung, den Sieg davonzutragen strebt.

Alles nun, was so zur Lebenserhaltung und Lebensmehrung dient d. i. tauglicher und tüchtiger macht, innere Kräfte wie äufsere Umstände, gilt als nützlich. Solche in der Tierwelt unbewufste, beim Menschen bewufste »utilitarische« Denkweise ist in der That gerade bei kräftigeren, thätigeren Individuen die vorherrschende. »Nützlich« erscheint hier alles, was zur Lebenserhaltung und Lebensmehrung beiträgt, auf früheren, kriegerischen Stufen, vor allem: Kampf und List, Tapferkeit und Schlauheit, auf späterer industrieller Stufe: Arbeit und Erwerb, Klugheit und Thatkraft (Unternehmungsgeist). Als höchster Zweck des Lebens gilt hier: das Vorankommen, der Erfolg, Reichtum und Ehre, die kluge und energische Behauptung und Steigerung des Selbstinteresses. In der Erziehung macht sich der utilitarische Individualismus bemerkbar einerseits in der Forderung, die Bildungsmittel in erster Linie in Rücksicht auf ihre praktische Brauchbarkeit und ihre baldige berufliche Verwertung zu wählen, andererseits in der Heranziehung des Ehrgeizes, der Rücksicht auf das Vorankommen auch als Beweggründe für richtiges und sittliches Verhalten.

Verglichen mit der eudämonistischen ist die — von uns so genannte — utilitarische Lebensauffassung, das Streben nach energischer Selbstbehauptung und erfolgreichem Vorankommen, entschieden wertvoller und brauchbarer. Jene entnervt und verweichlicht, erschlafft durch unmäfsigen Genufs und unersättliche Begehrlichkeit oder lähmt durch schwächliche demutvolle Entsagung und knechtische Ergebung. Diese erhält oder fördert die Menschen wenigstens auf dem Gebiete technisch-wirtschaftlicher Kultur; sie weckt viele Anlagen und Kräfte und spornt

zur höchsten körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit. Jene verzehrt, diese erzeugt Güter und Kräfte; jene führt abwärts zu Verfall und Entartung, diese aufwärts zu gröfster praktischer Tüchtigkeit.

Aber trotz dieser Vorzüge hat der utilitarische Individualismus auch seine Nachteile und Gefahren. Auf das Nächstliegende, Praktische gerichtet, hemmt er die Schwungkraft der Seele zum Höheren, Idealen; das Gemütsleben verödet unter dem maaslosen Erwerbstreben, die höchsten, wertvollsten Kräfte, die edleren Gefühle, der feinere Geschmack, die Schöpferin der Ideen und Ideale: Fantasie und Vernunft, verkümmern oder werden nicht entwickelt.

Allzu häufig und allzu leicht führt er zur Brutalität und Rücksichtslosigkeit, zur Ausbeutung und Unterdrückung der Schwachen (vgl. Nietzsche's: Was sich nicht behaupten kann, wird hinabgestofsen), er erneuert den Kampf ums Dasein in unmenschlicher Form. Er entfaltet wohl in hohem Grade die Sieg und Erfolg sichernden Eigenschaften des Verstandes und Willens, wie Klugheit, Scharfsinn, Thatkraft, Beharrlichkeit, Arbeitsamkeit. Allein diese sind nur relative Tugenden, sie können ebensosehr in den Dienst des Guten wie des Bösen, des Edlen wie des Gemeinen gestellt werden, sie können ebensowohl zu ehrlichem Erwerb und Verdienst, gewissenhafter Pflichterfüllung und fruchtbarster Leistungskraft, als zu schamlosester Profitmacherei und gewissenlosester Streberei führen. —

Infolge Mangels an sittlicher Erziehung, die der moderne Liberalismus allzu ausschliefslich den dieser Aufgabe zu wenig gewachsenen Kirchen überliefs, hat sich bei den meisten modernen Menschen der durch den geschichtlichen Prozefs entwickelte Individualismus als eudämonistischer und utilitarischer geltend gemacht.

Die Loslösung aus der früheren geistigen, politischen, wirtschaftlichen Gebundenheit, der Drang nach Freiheit und Selbständigkeit hat die meisten »liberalen« Menschen auf die verhängnisvollen Irrwege zügelloser Genufssucht und rücksichtsloser Erwerbsgier geführt anstatt zu wahrer Mündigkeit und sittlicher Freiheit d. h. zu bewufster, williger Erfüllung der vielseitigen Lebensaufgaben, zu erfolgreicher Selbstregierung und zu edler, vernünftiger Lebensführung.

So erklärt es sich, dafs der seit hundert Jahren anhebende Individualisirungsprozefs mannigfache Gefahren für die Erhaltung und den Fortschritt der modernen Völker heraufbeschworen hat, dafs das Streben nach Selbständigkeit und Mündigkeit die modernen Völker zur Auflösung und Entartung zu führen scheint. Dies ist auch der innerste Grund, warum heute Herrscher, Minister und Volksvertreter allem, was die geistige, politische und wirtschaftliche Selbständigkeit zu fördern verspricht, tiefgehendes Mifstrauen entgegenbringen; warum man die alten Bindegewalten namentlich die Kirchen in jeder Weise zu verstärken und die modernen Menschen im Glauben und Gehorchen, in Unmündigkeit und Unselbständigkeit zurückzuhalten oder möglichst darauf zurückzubringen trachtet.

Alle diese »reaktionären« Bestrebungen treffen aber weniger den eudämonistischen und utilitarischen, als vielmehr die sofort zu charakterisierende dritte Form des Individualismus: die idealhumane. Weder Kirche noch Staat rühren sich, um die unheimlich wachsenden Anreize zu verderblicher Genufssucht einigermafsen zu beschränken (schamloseste, öffentliche Prostitution, Nachtkaffees, Tingel-Tangel, Wirtshäuser, Schmutzlitteratur nehmen z. B. in der Hauptstadt des Reiches ungeheure Dimensionen an), noch viel weniger geschieht, um die modernen Menschen durch eine vernünftig-sittliche Erziehung zu Selbstbeherrschung und richtiger[1]) Wertschätzung der Kulturgüter zu bilden und sie dem Evangelium des sittlichen Materialismus zu entreifsen.

Der utilitarische Individualismus hat wenigstens auf sozial-wirtschaftlichem Gebiet durch das Selbständigkeitsstreben der arbeitenden Klassen und durch die Theorien des wirtschaftlichen Sozialismus eine höchst wirksame Beschränkung gefunden; dadurch wurden wir vor einer ausbeutenden Plutokratie und vor dem Herabdrücken des vierten Standes in eine Körper und Geist verkrüppelnde Fabriksklaverei bewahrt.

Dagegen ist diese Lebensauffassung auf politischem Gebiet in Form der gedankenlosen oder selbstsüchtigen Abwendung von den bürgerlichen Aufgaben und Pflichten (in Gemeinde und Staat) hauptsächlich mangels politischer Bildung weit ver-

[1]) Gerade die asketische Verachtung und Verdammung der irdischen Güter und Genüsse durch die kirchlich-christliche Moral bringt als natürliche Gegenwirkung die moderne Überschätzung derselben hervor.

breitet, und in den Schulen wird sie durch das einseitige Berechtigungswesen eher gefördert als beschränkt.

Diejenige Form des Individualismus, welche man in ethischen Untersuchungen allzu ausschliefslich vor Augen hat, ist

3. der ideal-humane Individualismus.

Das im Zeitalter des Liberalismus vorwaltende Individualisierungsstreben, angeregt schon in der Epoche der Renaissance durch die Bekanntschaft mit dem griechischen Persönlichkeitsideal, hatte zu seinen ersten Förderern und Trägern die führenden Geister der Neuzeit: grofse Denker und Dichter, Staatsmänner und Erzieher. Darum trug es auch, ehe es in die breiteren Schichten herunterstieg, so hohe und edle, ideal-humane Züge.

Durch die Beseitigung der mittelalterlichen Schranken, der Bevormundung von seiten geistlicher und weltlicher Autoritäten sollten — so hoffte und erstrebte man — sich ungehemmt aufs herrlichste entfalten können: freie, vernünftige und edle Persönlichkeiten, die dereinst »ihre Geschicke mit Freiheit nach der Vernunft« zu bestimmen vermöchten. In begreiflichem Gegensatz zu der theologisch-kirchlichen Auffassung, welche im Einzelnen nur das von der Erbsünde belastete, zum Guten unfähige, durch Brechung des eigenen Willens und Austreibung des alten Adams zu kindlichem Glauben und blindem Gehorsam abrichtbare Herdentier sah, waren diese Begründer des modernen Individualismus zu einer edlen optimistischen Auffassung der Menschennatur, zu einem hohen unerschütterlichen Glauben an die Bildungsfähigkeit ihrer Mitmenschen geneigt.

Selbstvervollkommnung war demnach im Zeitalter der Aufklärung (Leibnitz, Wolff, Lessing), harmonische Entfaltung der Persönlichkeit in dem darauffolgenden Humanitätszeitalter (Herder, Goethe, Schiller) das Ideal, dem man mit ungetrübter Begeisterung zustrebte und dem man mit Hilfe der zur selben Zeit aufblühenden Erziehungswissenschaft alle Einzelnen nahezubringen hoffte.

Dieser Glaube an die Güte und die Vervollkommnungsfähigkeit der Menschennatur, die hohe Meinung von Menschenrecht und Menschenwürde hatten zur Folge, dafs man, den Einflufs von Schule und Erziehung überschätzend, die übrigen Regierungs- und Bildungsmittel wie Staat, Recht und Sitte allzusehr unterschätzte und, in der Idee wenigstens, Gesellschaft und Ge-

meinschaft in ein Reich sich selbstregierender vernünftiger und edler Persönlichkeiten auflöste. Im Staat, der auf naturrechtlicher Basis d. i. aus der bewufsten freien Willensthat der souveränen gleichen Individuen (contrat social von Rousseau, vgl. auch Kant's und Fichte's Rechtslehre) entstanden sein sollte, sah man allzu sehr nur den »Notstaat« (Schiller, Fichte), ein Zwangsinstitut, dessen »Wirksamkeit« man möglichst enge »Grenzen« (W. v. Humboldt) zu ziehen suchte. Da bekanntlich auch das Nationalgefühl noch wenig entwickelt war, so konstruierte man die »Persönlichkeit« ganz abstrakt-individualistisch, losgelöst von allen Beziehungen und Verpflichtungen zu engeren und weiteren »Ganzen«, einzig und allein darauf gerichtet, aus sich selbst ein hehres, schönes Kunstwerk (»die schöne Seele«), ein von edlen Empfindungen beseeltes, charaktervolles (Idee der inneren »Freiheit«) und vernünftiges Wesen zu gestalten, die Idee der »Menschheit« (Humanitas) in sich zu verkörpern.

Diese hohe ideale Lebensauffassung, die ihr religiöses Pendant in der Forderung der »Heiligkeit« (»Ihr sollt heilig sein etc.) hat, krankte aber an zwei Mängeln. Zunächst verleitete sie, zumal beim Übergang des männlich-schönen Klassizismus in das ungesundere, vom Wahren und Wirklichen immer mehr sich abkehrende Zeitalter der Romantik, allzuleicht zum blofsen »Schwärmen« statt zu sittlichem Handeln, zu schwächlichem schön-geistigem Empfinden statt zu energischem Wollen. Schliefslich fühlte sich die vorher zügellos freie, nur »ihres eigenen Selbst geniefsende« Persönlichkeit so unsicher und haltlos, dafs gar viele Umkippungen erfolgten und die vorher so unabhängige, über alle Schranken und Pflichten (z. B. der Ehe, des Staates u. ä.) erhabene Individualität in die Arme der unbedingtesten Autorität, d. i. der katholischen Kirche, zurücksank.

Sodann aber wurde und blieb dieser ideale oder humane Individualismus, zumal in der Erziehungstheorie, zu abstrakt-formalistisch, ein Mangel, der unserem gesamten höheren (humanistischen) Schulwesen noch anhaftet. Indem die Beziehungen der idealen Persönlichkeit zum leiblichen (hygienischen), wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben zu wenig hervorgehoben, für die Aufgaben und Pflichten des Einzelnen nach diesen vier Richtungen weder das Verständnis geweckt noch Wertschätzung und Begeisterung angeregt wurden, entbehrte dieses Persönlich-

keitsideal des wahren, reichen, realen Inhalts und blieb darum auch für die Um- und Ausgestaltung des modernen Lebens und der modernen Kultur vielfach unfähig und unfruchtbar. Dies ist auch der Grund, warum die höchst gebildeten Deutschen (z. B. die Vertreter der Wissenschaft und Kunst) sich um das soziale und politische Leben allzuwenig kümmern, seine Leitung und Gestaltung einerseits den — ebenso einseitig formalistisch denkenden — Regierungsorganen, andererseits halb- oder ungebildeten, aber von energischem Interessestreben erfüllten weltlichen und geistigen Demagogen überlassen. Nur durch solche Abwendung ihrer höchst Gebildeten vom wirklichen, vielseitigen Leben ist es erklärlich, dafs eine Nation wie die deutsche am Ende des an Erfolgen der Wissenschaft so reichen 19. Jahrhunderts ihren geistig-sittlichen Halt bei einem dem modernen Kulturleben ganz fernstehenden orientalischen Jenseitsglauben und bei einer den nationalen und Kulturbedürfnissen ganz fremden oder feindseligen, römischen Kirche sucht.

Wie wenige von den formal so hoch Gebildeten wissen es und zeigen es ihren Mitbürgern, dafs die Erhaltung und Entfaltung der nationalen wie der individuellen Lebens- und Leistungskraft von bestimmten natürlichen Bedingungen, von einer vernünftigen naturgemäfsen Lebensweise abhängt! Wir haben ein kaiserliches Reichsgesundheitsamt, wir haben Dutzende von medizinischen Falkultäten, wir haben Tausende von Ärzten; trotzdem läfst man unser Volk durch unnatürliches mafsloses Erwerbs- und Genufsleben seine besten Kräfte vergeuden, ohne durch eine wissenschaftliche Gesundheitslehre alle künftigen Bürger wenigstens theoretisch zu richtiger Lebensführung zu befähigen. Trotz aller Fortschritte der Naturwissenschaften wagt man es noch nicht, den Gedanken »der Entwicklung« zur Erklärung und zum Verständnis alles natürlichen und menschlichen Geschehens heranzuziehen. Noch vor zwei Jahren hatten die Abiturienten der bayerischen Realgymnasien (also nach neunjähriger naturwissenschaftlich-mathematischer Bildung) in der schriftlichen Religionsprüfung[1]) die Frage zum beantworten: »Wann und wie hat Gott die Welt erschaffen? Welche Folgen hatte der Sündenfall für die Menschheit etc.?« Kein Professor der Mathematik

[1]) Wobei (wie schlau!) Note I in der Religion eine Note IV in jedem anderen Fache aufhebt.

oder Naturwissenschaften, keine Fakultät hat gegen solchen Hohn auf jede naturwissenschaftliche Denkweise protestiert. Man hat es feige genug den Jünglingen überlassen, auf Kosten ihres Geistes oder ihres Charakters sich herauszuhelfen.

Man hat allgemeines Stimmrecht und thut nichts für die politische Schulung der künftigen Bürger, man schwatzt und schreibt endlos über »soziale Fragen« und thut nichts, um die jungen Deutschen, oder wenigstens die künftigen Beamten (aufser den Juristen) in die Elemente der Wirtschaftslehre einzuführen.

Dies und vieles andere sind die verhängnisvollen Folgen eines blofs formalen, ideal-humanen Individualismus und der auf ihm basirten Volkserziehung. Die Besten unter den deutschen Gebildeten begnügen sich allzu ausschliefslich damit, ihre Persönlichkeit abstrakt-formalistisch und harmonisch zu gestalten, ohne zu bedenken, dafs zu einer allseitigen oder harmonischen und zu einer humanen oder idealen Bildung und Bethätigung der Persönlichkeit die volle Hingabe an die nationalen, sozialen und realen Kulturaufgaben gehört.

So läfst sich allenthalben nachweisen, dafs der Individualismus — sowohl der eudämonistische (sein Ziel »höchstes Glück«) als der utilitarische (»günstigstes Vorankommen«) als der idealhumane (»reichste Entfaltung der Einzelnen«) — und die auf ihm beruhende, seinen Zielen entgegenbildende Individualpädagogik weder zum Verständnis noch zur Gestaltung des modernen Einzel- und Gesamtlebens ausreicht. Auf Grund solcher Lebensauffassung würden die modernen Menschen und Völker weder sich gesund, kräftig und tüchtig behaupten noch fortschreiten können in allseitiger wissenschaftlich-technischer, politisch-sozialer, litterarisch-künstlerischer, wirtschaftlicher und ethisch-religiöser Kultur. Darum hat sich schon längst — zunächst in der Theorie — das Bedürfnis geltend gemacht, den Individualismus zu ergänzen oder gar zu ersetzen durch den Sozialismus.

(Fortsetzung folgt.)

Der Einflufs der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auf die Gestaltung der Volksbildung.

Von Professor **Ludwig Fleischner** in Budweis.

An der Schwelle eines neuen Jahrhunderts geziemt es sich wohl, in einer auch der Gesellschaftserziehung gewidmeten Zeitschrift, Umschau zu halten über die Errungenschaften, welche die Volkserziehung im weitesten Sinne zu verzeichnen hat, über die Ausbreitung und Vervollkommnung der Volksbildung, sowie über die fördernden und hemmenden Einflüsse und über die Umstände, welche in dieser Beziehung zur Geltung kamen oder sich zum mindesten zur Geltung zu bringen suchten.

Da wird man denn gewahr, dafs sich in unseren Tagen eine merkwürdige, tiefgreifende pädagogische Bewegung bemerkbar macht, die sich allerdings erst im Anfangsstadium ihrer Entwicklung befindet; sie kennzeichnet sich vornehmlich als eine Bewegung nach Gleichberechtigung in der Bildung mit den höheren Kreisen, nach einer Stellung der Erziehung, wie sie ihr nach dem heutigen Stande von Kultur und Wissenschaft auch zukommt. Es handelt sich hierbei hauptsächlich, wie A. Luer in seinem Buche [1]) bemerkt, um Hebung der Volkserziehung, der Volksbildung im weitesten Ausmafse. Kein urteilsfähiger Beobachter zweifelt nämlich mehr daran, dafs die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und deren gewaltige in den letzten Jahrzehnten erfolgte Umgestaltungen einen weittragenden und bestimmenden Einflufs auf die Ausgestaltung und Intensität der Volksbildung ausgeübt haben und dafs auch eine sehr innige Wechselwirkung zwischen ökonomischen und gesellschaftlichen Fragen einerseits und jenen des allgemeinen Bildungswesens andererseits besteht, eine Wechselwirkung, deren beachtenswerte Begleiterscheinungen wir täglich beobachten können.

Besehen wir zunächst die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit, um dann nach einem raschen Überblicke über die Entwicklung des Unterrichts- und Bildungswesens den Zusammenhang zwischen den beiden Erscheinungen aufzeigen zu können.

---

[1]) Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform. (Leipzig, Ernst Wunderlich, 1899).

Es hat wohl noch kaum ein Jahrhundert gegeben, in welchem die Grundlagen des Wirtschaftslebens und in ihrem Gefolge die gesellschaftlichen Verhältnisse eine so tief einschneidende Veränderung erfahren hätten, als gerade in dem verflossenen, kein Jahrhundert, in dem sie derart in der Tiefe aufgewühlt, und von Grund aus neu geschaffen worden wären, als in dem bezeichneten Zeitabschnitte, der in dieser Hinsicht Grofsartiges geleistet, und noch Gewaltigeres geplant hat. Seit den Tagen der französischen Revolution datiert eigentlich dieser Umwandlungsprozefs inbezug auf die Befreiung der Geister und auf die Beseitigung der alten ständischen Gliederung; in wirtschaftlicher Beziehung knüpft er aber an das von Adam Smith aufgestellte System an, nach welchem es nur eine Quelle des nationalen Wohlstandes giebt: die Arbeit; sie ist die Grundlage aller politischen und wirtschaftlichen Gröfse eines Volkes und ihre Ertragsfähigkeit kann durch die Arbeitsteilung sowie durch die freie Konkurrenz gesteigert werden. Fanden auch seine Lehren viele Gegner, so sind sie in ihrer Allgemeinheit doch noch heute giltig, und drücken unserem wirtschaftlichen Leben ihr Gepräge auf, das sich in einer schrankenlosen Entfesselung aller Kräfte und Triebe des Volkstums äufsert und das zu dem sogen. Manchestertume führte, jenem Prinzipe des Gehen- und Geschehenlassens, also dem Gewähren des freien Spieles aller Kräfte.

Freilich wohl ist in den letzten Jahrzehnten eine neue Richtung in der Nationalökonomie erstanden, die man als die sozialistische bezeichnet, die von wirtschaftlicher Freiheit nichts wissen will und die auch das Walten von Naturgesetzen im wirtschaftlichen Leben nicht zugiebt; sie behauptet, dafs alle diese angeblich von Natur aus so eingerichteten Verhältnisse nur künstlich zu Gunsten einiger bevorzugter Klassen geschaffen wurden, denen das Privatinteresse höher stehe als das Wohl der Gesamtheit. Nach den Lehren der Sozialisten soll es keine Einzelunternehmungen geben, sondern nur gesellschaftliche; es soll ferner eine Einschränkung der Arbeitsteilung stattfinden, weil diese den Menschen zur Maschine mache und ihn geistig herabwürdige. Der Hauptvertreter dieser Richtung ist bekanntlich Karl Marx, dem als Verteidiger des wissenschaftlichen Sozialismus Friedrich Engels folgte. Allein die Lehren dieser Schule sind noch nicht alle zum Gemeingut der wirtschaftlichen Welt

geworden; nach wie vor herrscht in der industriellen Bewegung zumeist das Industriesystem des Adam Smith, das eine Einmengung des Staates in die wirtschaftlichen Vorgänge ausschliefst und das für die schrankenlose Freiheit des Individuums eintritt.

Eine vermittelnde Stellung zwischen den Anhängern der Smith'schen Theorien und den Lehren der Sozialisten nehmen die Sozialpolitiker ein, welche verlangen, dafs die Gesellschaft selbst durch eine gründliche Umformung unserer Wirtschaftsordnung in den Sozialismus, die treibende Kraft der internationalen Arbeiterbewegung, hineinwachse und sich bestrebe, die Fesseln des Kapitalismus und der Einzelwirtschaft zu brechen; der Staat möge sich seinerseits bestreben, durch eine systematische Einwirkung auf die wirtschaftlichen Verhältnisse eine Besserung derselben herbeizuführen; er soll also mit seinen Mitteln und seiner Macht das thun, was die Sozialdemokraten, die Träger der sozialistischen Idee, auf friedlichem Wege und ohne das allgemeine Wohl zu gefährden, nicht thun können. Allerdings soll er mit seiner Autorität nur dann eingreifen, wo es wirklich not thut, also z. B. um das Anwachsen grofser Vermögen in einer Hand zu verhindern, oder um der Ausbeutung der Arbeitsnehmer durch die Arbeitgeber wirksam entgegenzutreten.

So stellen sich demnach die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse am Ende des Jahrhunderts dar; sie haben die grofse soziale Frage gezeitigt, die nach Theobald Ziegler[1]) auch eine sittliche Frage ist, »eine sittliche Lebensanschauung anderer, höherer Art«, im Gegensatz zum Individualismus, der »ein Ausflufs einer mechanischen Weltansicht« sei, eine Frage, unter der man die Zusammenfassung aller jener Bestrebungen einer bestimmten Gesellschaftsklasse begreifen kann, die darauf ausgehen, die bestehende soziale Gliederung und Ordnung in einer Weise umzuwandeln, die den Interessen dieser Klasse mehr angepafst ist und ihren Wünschen mehr entspricht. Sie ergab sich aus der Entwicklung unserer Gesellschaftsordnung und unseres Wirtschaftslebens mit Naturnotwendigkeit; sie schuf auch das Klassenbewufstsein der Arbeiter und machte sie auf ihre schwere und drückende Lage aufmerksam.

Dazu kommt aber noch etwas Anderes. Die Wirtschaft der

[1]) Die soziale Frage eine sittliche Frage. (Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung).

einzelnen Nationen hat ihren vordem engen Rahmen gesprengt, sie ist zu einer Weltwirtschaft geworden; die Vervollkommnung der Verkehrsmittel und der Maschinen, die Art der Produktion und des Vertriebes der Waren, wie überhaupt die ganze Gestaltung der Wirtschaft, alles hat das Seinige dazu beigetragen, um einen Wettstreit zwischen Grofs- und Kleinindustrie, zwischen Fabriks- und Handwerksarbeit, zwischen Grofs- und Kleinhandel anzufachen, einen wirtschaftlichen Kampf, in dem wohl jener Sieger bleiben wird, der die gröfsere Intelligenz in die Wagschale werfen kann, der die Lage des Weltmarktes besser übersieht und seine zukünftige Gestaltung berechnen kann.

An diesen Thatsachen änderte auch der in jüngster Zeit im sozialdemokratischen Lager entbrannte Streit zwischen Anhängern und Gegnern der Marx'schen Katastrophentheorie nichts, der im Wesentlichen nur ein Streit über die zu befolgende Taktik ist. Auch neuestens wurde auf dem Parteitage zu Hannover viel über diese Fragen debattiert, ohne dafs man zu einem greifbaren Resultate gekommen wäre; man erfuhr nur aus dem Munde Bebel's, dafs sich die Partei in einer ständigen »geistigen Mauserung« befinde. Dabei verfolgt sie als ihr Endziel durchgreifende Änderungen im Wesen der gegenwärtigen Gesellschaft, die sie wohl auch auf dem Wege langsamer Reformen, dem Wege der Evolution, verwirklichen wird; bis dahin aber führt der vierte Stand, die Arbeiterpartei, die sich »zur Massenpartei des Umsturzes zusammenballt« einen heftigen wirtschaftlichen Kampf, der aber allmählich auch auf das geistige Gebiet übergreift und in dem es sich nicht nur um materielle, sondern auch um ethische Interessen handelt.

Fragen wir nun, wie es sich in diesem Zeitraume, den wir eben vom Standpunkte der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse durchmessen haben, mit der Volksbildung verhielt, welche Fortschritte sie machte, wie sie sich den bestehenden Verhältnissen anpafste und wie sie von denselben auch beeinflufst wurde. Hierbei greifen wir ebenfalls bis auf den Beginn unseres Jahrhunderts zurück, um das Bildungs- und Erziehungsideal der damaligen Zeit kennen zu lernen. Wir folgen hierbei im Wesentlichen den Ausführungen Prof. Paulsen's, die er in einem auf dem 10. evangelisch-sozialen Kongresse gehaltenen Vortrage über »Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zu-

sammenhange mit der sozialen Entwicklung vorbrachte. Der Gelehrte unterschied drei Bildungsideale, die nacheinander das Erziehungswesen des deutschen Volkes bestimmt haben: 1. das klerikale, kirchlich-lateinische Ideal, 2. das höfische oder modern-französische und 3. das bürgerliche, nach seinem Inhalt humanistisch-hellenische Ideal. Die klerikale Vorherrschaft herrschte bis in den Anfang des 17. Jahrhunderts; die Kirche prägt der gesamten Bildung, Kunst und Wissenschaft den Charakter auf; die Sprache der Gebildeten ist die lateinische. Aber bereits am Ende des 12. Jahrhunderts ist eine Reaktion gegen die klerikale Bildung des Mittelalters zu beobachten. Es ist die Ritterbildung, die sogenannte Herrenbildung und die Bildung der Universitäten, die sich Bahn zu brechen sucht. Die zweite Wendung in der Auffassung der Bildung stellt die Renaissance dar, die dritte die Reformation. Am Anfang des 17. Jahrhunderts tritt der Staat an die erste Stelle, die Kirche wird an die zweite Stelle gedrängt. Es erstehen die Ritterakademien, die von der adeligen Jugend besucht werden. Am Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts tritt an Stelle der höfisch-adeligen Bildung die bürgerliche; es wird nämlich die Möglichkeit geschaffen, die höhere Bildung auch den bürgerlichen Klassen zugänglich zu machen; es bildet sich gewissermafsen eine geistige Aristokratie heraus; es werden Prüfungen eingeführt, von deren Ergebnis die Erlangung einer Anstellung abhängt. Bis dahin war die Erlangung einer Stelle lediglich von den Beziehungen zu den Protektoren abhängig.

In dieser dritten Periode des Bildungsideals befinden wir uns nun und es entsteht nunmehr die Frage, welche Gestaltung hat sie unter dem Einflusse der Umgestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse genommen und wie verhält sich das materiell und geistig emporgekommene Bürgertum zu diesem Stande der Bildung im Allgemeinen und zu dem der Volksbildung im Besonderen. Da mufs denn mit Paulsen zugestanden werden, dafs das Bildungsideal seit dem Beginn des Jahrhunderts wieder ein anderes geworden ist. Während früher Philosophie und Philologie die ersten Studienfächer waren, sind es jetzt die Medizin und die Naturwissenschaften, und während früher die Religion den Unterricht beherrschte, hat der Religionsunterricht jetzt keine auffallende Bevorzugung mehr in den Lehrplänen. Das bezeichnendste Merkmal der neuen Epoche aber ist, unserer Ansicht nach, dafs

ein gewaltiger allgemeiner Bildungsdrang durch alle Schichten des Volkes geht, der sich nicht mehr zurückdrängen läfst. Es mufs nun an Stelle des bürgerlichen ein volkstümliches, demokratisches Bildungsideal treten und dies zu bewerkstelligen ist eine unabweisliche Pflicht der Gebildeten und der Führer des Volkes geworden. Wir sind mit Prof. Sohm[1]) eines Sinnes, wenn er als Herrscherpflicht der Gebildeten die Erziehung des vierten Standes bezeichnet; sie müssen ihre Bildung den übrigen mitteilen, um das Emporkommen des vierten Standes zu erleichtern; man mufs sich auf diese Weise seiner annehmen, wie die Führer der Sozialdemokratie sich ihrer Leute annehmen, indem sie für deren Interessen eintreten.

Im Zusammenhange mit diesen Erwägungen steht auch die überall auftauchende Forderung, das Herrschaftsgebiet der rein humanistischen Schulen zu Gunsten fachlicher Anstalten zu beschränken und neben Real- und Bürgerschulen auch Fortbildungsschulen industrielleller, kommerzieller und landwirtschaftlicher Richtung entstehen zu lassen, damit jeder geistigen Begabung die Möglichkeit der Entwicklung gegeben sei. Im Zeitalter wirtschaftlicher und sozialer Reformen ist eben, beeinflufst von denselben, die Ausgestaltung des Fach- und Fortbildungsschulwesens eine dringende Notwendigkeit geworden. Daneben erschliefsen sich aber auch neue Wissensgebiete in den Sozialwissenschaften und den ihnen verwandten Zweigen; es sind dies Wissenschaften, die erst infolge der geänderten sozialen Verhältnisse entstanden sind und die immer gröfsere Fortschritte machen. Selbst in konservativen Kreisen giebt man die Wichtigkeit eines eifrigen Studiums dieser Sozialwissenschaften und der Nationalökonomie zu, wie zahlreiche in der jüngsten Zeit auf Katholikentagen gefafste Resolutionen beweisen. So wurde erst vor Kurzem auf der Katholikenversammlung zu Neisse betont, dafs mehr als bisher geistliche und gebildete Laien sich dem Studium der Volkswirtschaftslehre widmen mögen. Bezeichnend ist übrigens auch das Verlangen nach einer Reform oder Erweiterung der juristischen Fakultäten, deren Lehrpläne den veränderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen entsprechend umgeändert werden sollen, um die heranwachsende Generation besser mit den wichtigen Angelegenheiten des Staates und anderer Gemeinschaften bekannt zu machen und um auch die Juristen

[1]) Die sozialen Pflichten der Gebildeten. (Leipzig, O. de Liagre, 1897.)

als Pioniere der Volksbildung auf dem Gebiete der Rechtskunde hinaussenden zu können.

In diesem Stadium befindet sich demnach gegenwärtig die grofse Bildungsfrage. Ihr bezeichnendes Merkmal ist also ein enormes Bildungsstreben bei den Massen, wie es in diesem Umfange noch niemals vorher beobachtet wurde, ein Bestreben, das wahrhaft bewundernswert ist. Aus den Tiefen des Volkes herauf dringt eine heifshungerige Begierde bis in die Hörsäle und Laboratorien der Wissenschaft; der Wahn wird zerstört, dafs es eine eigene Wissenschaft gebe, die nur für die »Bourgeois« bestimmt sei, dafs ein ängstlich gehütetes, geheimes Wissen bestehe, dessen sich das Volk niemals bemächtigen dürfe. Als mächtige Waffe der Reaktion wird zwar dieser Glaube in gewissen Kreisen genährt, allein die Zeit ist nicht mehr fern, in der man den Bildungsfeinden mutig wird gegenüber treten.

Nach dieser kurzen Schilderung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, sowie nach der Übersicht, die über den gegenwärtigen Stand der Volksbildung zu geben versucht wurde, wollen wir daran gehen, zu untersuchen, welchen weiteren Einflufs die Umgestaltung der ersteren auf die letzteren ausgeübt hat, d. h. darzuthun, warum in unserer Zeit die Volksbildung in der oben beschriebenen Weise eine Steigerung erfahren hat.

Der Umschwung, der durch die Vervollkommnung des Maschinenwesens und der Verkehrsmittel auf industriellem und wirtschaftlichem Gebiete eingetreten ist, hat zur Folge gehabt, dafs nicht nur der Leiter eines Unternehmens mit einer gewissen allgemeinen und fachlichen Bildung ausgestattet sein mufs, sondern auch der Arbeiter, der den Intentionen des Leiters zu folgen hat; von seiner Geschicklichkeit und Bildung hängt, wie J. Tews[1]) treffend ausführt, die günstige Entwicklung des wirtschaftlichen Prozesses ab und damit auch die des wirtschaftlichen Fortschrittes. Zudem erfordern die Maschinen, die immer komplizierter werden, eine sorgsame Behandlung, ein verständnisvolles Eingehen auf die in ihnen niedergelegten Gedanken der Technik seitens des Arbeiters. Es bedarf daher jeder Arbeiter, der in der Grofsindustrie thätig ist, einer höheren Bildung, selbst wenn es ihm nicht gelingt, einmal selbst eine Maschine zu erfinden, sondern wenn er nur die Aufgabe hat, sie zu bedienen. Nicht die Körperkraft allein ist

[1]) Volksbildung und wirtschaftliche Entwickelung. (Bonn, F. Soennecken, 1899.)

also mafsgebend, sondern die gröfsere Bildung in allgemeiner und beruflicher Beziehung, die Vertrautheit mit den Errungenschaften der modernen Technik und den neuen von ihr ersonnenen Produktionsmethoden.

Nicht minder aber beeinflussen die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse die Bildung der selbständigen Handwerker und Landwirte, die im Interesse einer gedeihlichen Volkswirtschaft immer noch mehr gefördert werden sollte. Die Landwirtschaft stellt heute an jeden einzelnen Arbeiter gröfsere Ansprüche als früher; ohne gesteigerte Volksbildung kann er denselben nicht mehr gewachsen sein; die Zeiten sind eben andere geworden und »den Luxus der Unwissenheit kann man sich heute auch in der Taglöhnerkate kaum noch gestatten« (Tews).

Aber noch ein anderer, wesentlicher Umstand kommt hinzu, der es gebieterisch erfordert, dafs man die Pflege der Volksbildung den veränderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen anpasse: die Kluft, die zwischen den einzelnen Ständen in ökonomischer und intellektueller Hinsicht gähnt, kann überbrückt werden, wenn die Bildungsgegensätze — nach Schmoller der letzte Grund aller Dissonanz und sozialen Gefahren — ausgeglichen werden, wenn allen Volksgenossen jene Bildung zuteil wird, auf die sie berechtigten Anspruch erheben können. Auch in politischer Hinsicht ist es klug gehandelt, wenn man den Ruf nach vertiefter Volksbildung nicht unbeachtet läfst. Im Zeitalter des allgemeinen Wahlrechtes kommt aber ferner noch hinzu, dafs es für die Volkserzieher keine wichtigere Aufgabe geben kann, als dem Menschen neben seiner Erziehung zu seinem eigentlichen Berufe auch eine solche zu geben, die ihn befähigt, später auch seine Pflichten als Bürger zu erfüllen. Deshalb ist in unseren Tagen politische Bildung ein wesentliches Erfordernis der allgemeinen Bildung geworden, die schon der heranwachsenden Generation nicht vorenthalten werden darf. Die immer lauter erhobene Forderung nach Einfügung bürgerkundlicher Belehrungen in die Lehrpläne der verschiedenen Schulkategorien kann daher nicht abgewiesen werden, sondern es ist zu bedenken, dafs diese Forderung aus der Zeit heraus entstanden ist und nicht sobald verstummen wird. Dieser Unterricht in der Bürgerkunde enthält verfassungskundliche, rechtskundliche und volkswirtschaftliche Belehrungen, denn die Geschichte lehrt uns, dafs sich die ökonomischen Verhältnisse stets

bessern und dafs der Volkswohlstand wächst, sobald die Bildung auch in wirtschaftlicher Beziehung besser wird, sobald also solche Belehrungen erteilt werden. In vielen Staaten ist ein solcher Unterricht bereits eingeführt und es steht zu erwarten, dafs die anderen bald nachfolgen werden, um ein seiner Rechte und Pflichten sich vollbewufstes, politisch zu einer gewissen Reife gelangtes Volk zu erziehen. Es ist aber in unserer Zeit, in der die Entscheidung über wichtige Fragen des materiellen und politischen Lebens bis zu einem gewissen Grade in die Hände auch solcher gelegt wird, die bisher am öffentlichen Leben weniger teilnahmen, für Jedermann nötig, sich darüber zu belehren, was der Staat und die gesetzgebenden Gewalten für ihn thun und was er von ihnen zu erwarten berechtigt ist, woraus der staatliche Organismus, dessen Glied er ist, sich zusammensetzt und welche Schwierigkeiten und Hemmnisse sich seiner gedeihlichen Arbeit in unserer von politischen Gegensätzen aller Art durchsetzten Zeit entgegenstellen. Es hat darum rechtzeitig, von der staatlichen Autorität gestützt und demgemäfs auch nach der staatlichen Seite hin gelenkt, eine Belehrung Platz zu greifen, die Kenntnis und Verständnis der wichtigsten staatlichen Einrichtungen, der wichtigsten Gesetze, sowie klare Einsicht in die Bedingungen des wirtschaftlichen Lebens, wie nicht minder in das Wesen der so weit ausgreifenden sozial-politischen Gesetzgebung vermittelt; denn nicht als erfreulicher Zustand kann es gelten, wenn der Schüler zwar unter genauer Kenntnis der staatlichen Verhältnisse in Athen und Rom die Schulen verläfst, über die im eigenen Vaterlande geltenden Gesetze aber im Unklaren gelassen wird; und doch sollten ihm diese näher liegen, weil wer die Gesetze seines Landes achten soll, sie doch wohl auch kennen mufs.

Die von den ökonomischen und sozialen Verhältnissen beeinflufste Volksbildung, die in der organisierten Arbeiterschaft den mächtigsten Bundesgenossen hat, weil diese kraftvoll allen Bestrebungen der Dunkelmänner entgegentritt, mufs sich aber auch nach einer Richtung hin ausgestalten, welche die Veredlung der Genüsse, sowie Förderung der künstlerischen und ästhetischen Erziehung des Volkes erheischt. Denn auch diese Aufgabe gehört in den Rahmen einer wahren Volkspädagogik, weil sie eine notwendige Ergänzung jeder Volksbildung darstellt.

Ebenso aber wie für die Heranbildung der Jugend gesorgt werden

mufs, ebenso mufs der Fortbildung der Erwachsenen Rechnung getragen werden. Diese Fortbildung mufs nun in einer reizvollen Form geboten werden, sie mufs auch dem Gebiet der Kunst entnommen sein. Wir sehen daher in unseren Tagen allerorten das Bestreben vorherrschen, durch Errichtung von Volksbüchereien und Freilesehallen nicht blofs, sondern auch durch Veranstaltung von Volkskonzerten und volkstümlichen Vorstellungen im Theater, durch Erschliefsung von Gemäldegallerien und Kunstsammlungen diesen Bedürfnissen entgegen zu kommen, um geistige Anregung im weitesten Sinn zu bieten, um die Empfindungen des Volkes zu verfeinern und die Fähigkeit einer selbständigen Anschauung zu entwickeln. In dem Mafse, als die sozialen Verhältnisse sich zu Gunsten der arbeitenden Klassen umzuändern beginnen, in demselben Mafse mufs auch die Volksbildung sich ihrer annehmen und die Kunst auf sie einwirken lassen, die noch tiefer und nachhaltiger wirkt als alles Wissen, weil sie unmittelbar zum Gemüte spricht und dem Manne aus dem Volke nach des Tages Last und Mühen eine Erholung bietet, die wertvoller ist als jede andere. »Die Kunst für das Volk!« ist daher der Kampfruf aller jener geworden, die eine Erweiterung und Vertiefung der Geistesanlagen auch der grofsen Menge wünschen, weil sie in dieser ethischen Fortbildung das Gegengewicht erkennen gegen den verhaltenen Ingrimm und die Verbitterung, die sich gegen die Besitzenden aufgespeichert hat. Wer die Psychologie der Massen kennt, der weifs, dafs es nicht nur der Hunger nach Brot ist, der sie empört, sondern dafs tief in der Volkseele das Verlangen nach einem Sitze am Tische der Schönheit, nach einem Anteile an geistigen und künstlerischen Genüssen lebt, die befriedigt werden wollen.

In zahlreichen Schriften [1]) haben Sozialpolitiker und Volksbildungsfreunde darauf hingewiesen, dafs man auf allen Gebieten dem Volke den Zutritt zur Kunst gewähren und erleichtern müsse und so finden wir denn in unserer Zeit unter dem Einflusse der Umgestaltung der ökonomischen und sozialen Verhältnisse Einrichtungen entstehen, die in weitestem Sinne als

[1]) Wir nennen hier nur Dr. Emil Reich: »Die bürgerliche Kunst und die besitzlosen Armen«, Dr. Georg Adler: »Die Sozialreform und das Theater«, Dr. A. Bettelheim: »Die Zukunft unserer Volkstheater«. R. Löwenfeld: »Volksbildung und Volksunterhaltung«.

Volksbildungsmittel dienen können. Nebst den bereits erwähnten rechnen wir noch hierzu alle Anstalten zur Veredlung der Volkserholungen, als Volksunterhaltungsabende, Elternabende, volkstümliche Vorträge, sowie alle Veranstaltungen, welche gemeinnützige Kenntnisse verbreiten und dadurch die bestehenden sozialen Gegensätze auszugleichen suchen. Volksbildung und Volksunterhaltung sollen also gemeinsam das grofse Kulturwerk der Volkserziehung vollführen; sie sollen gemeinsam den herrlichen Schatz heben, der in der Volksseele liegt, jenen Schatz von ungelösten Kräften, deren Arbeit die Zukunft, auf die wir alle hoffnungsvoll vertrauen, ausführen wird.

Wenn von Volksbildung in unserer Zeit gesprochen wird, dann gebürt aber unstreitig ein vornehmer Platz einer Einrichtung, die von England ihren Ausgang nahm und sich rasch in fast allen Kulturstaaten einbürgerte: den nach dem Vorbilde der *University Extension* eingerichteten volkstümlichen Hochschulkursen. Der Wiener Universität gebürt der Ruhm, die erste deutsche Hochschule gewesen zu sein, die solche Kurse mit werkthätiger Unterstützung des Staates organisierte und die auch andere Hochschulen des Landes ansporute, ein Gleiches zu thun. Trotz aller allzu subtilen Auffassung der Aufgaben des Universitätsunterrichtes, wie eine solche in jüngster Zeit[1]) gegen diese Institution geltend gemacht wurde, weil dieselbe angeblich den Charakter der Universität verändere und einen Rückschritt bedeute, »indem man die Allgemeinbildung der Massen mit den jetzigen tastenden Versuchen nur minimal zu heben, dafür aber die Universitäten durch die Verflachung ihrer Ziele und durch die Gewöhnung an leichte Erfolge und geringe Mafsstäbe um ein tüchtiges Stück herunterzubringen vermag«, werden diese systematischen Vortragskurse unserer Meinung nach auch fernerhin bestehen und ihren Zweck erfüllen, ohne nach billigen Effekten zu haschen, sondern im Bewufstsein ihrer Aufgabe, die breiten Schichten des Volkes auf eine höhere Stufe geistiger Anteilnahme zu führen und einige Lichtstrahlen des Wissens bis in die fernste Hütte zu entsenden.

Im Anschlusse an diese Bemerkungen über volkstümliche Hochschulkurse, die bereits eine zahlreiche Litteratur aufzuweisen

[1]) Inaugurationsrede von Prof. Dr. Karl R. v. Holzinger bei Antritt seines Rektorats an der deutschen Universität zu Prag am 4. Nov. 1899.

haben,[1]) sei einer Einrichtung gedacht, die aus jüngster Zeit stammt und die ebenfalls nur ein Ausflufs der auf die Volksbildung wirkenden veränderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse zu sein scheint. Es ist dies die im Vorjahre entstandene »Vereinigung aller Lehrerkreise in Greifswald für Unterrichtsinteressen«, deren Entstehen dem thatkräftigen Wirken des auch den Lesern dieser Hefte bestens bekannten Professors Eduard Bernheim zu danken ist. Zum erstenmale haben sich hier alle Lehrerkreise von den Volksschulen bis zur Universität auf dem Boden der Unterrichtsinteressen zu gegenseitiger Aussprache und gemeinsamer Arbeit vereinigt, von dem richtigen Gedanken beseelt, dafs in unseren Tagen alle gemeinsam an dem grofsen Werke der Bildung des Volkes arbeiten müssen, da der Unterricht des Volkes ein organisches Ganzes ist, dessen verschiedene Gebiete durch die engsten Beziehungen miteinander verbunden sind.[2]) Auch der von Dr. Hans Schmidkunz im Jahre 1898 ins Leben gerufene »Verband für Hochschulpädagogik«, der Lehrer im eigentlichen Sinne des Wortes auch für die Hochschulen heranbilden und eine eigene Pädagogik für diese Unterrichtsanstalten schaffen will, scheint uns der Erkenntnis entsprungen, dafs in unserer Zeit die Hochschulen in ihrer jetzigen Form den gesteigerten Bedürfnissen nicht genügen, sondern zu Bildungsstätten von gleichem pädagogischem Wert und Rang zu machen seien, wie die »Schulen« im engeren Sinne, ohne dafs jedoch eine Beeinträchtigung der akademischen Freiheiten stattfände.

Wird von Volksbildung im weitesten Sinne gesprochen, so darf schliefslich auch die Presse nicht vergessen werden, die als Volksbildungsmittel unter dem Einflusse ökonomischer und sozialer Strömungen in unseren Tagen bedeutende Wandlungen durchgemacht hat. Welche Mängel man ihr auch vorhalten mag, so bietet sie doch eine geistige Schulung und eine Erweiterung des Gesichts- und Interessenkreises dar, die man früher nicht kannte. Wenn das Volk heute über manche wirtschaftliche und soziale Frage auf-

[1]) Eine Zusammenstellung findet man u. a. bei Dr. P. Bergemann: Über Volkshochschulen, (Wiesbaden, Emil Behrend), sowie bei Dr. E. Schultze: Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungsbewegung, (Leipzig, Freund u. Wittig).

[2]) Einige treffliche Schriften Prof. E. Bernheims haben der Vereinigung die Wege geebnet; wir nennen hier nur: »Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart« und die Rektoratsrede; »Die gefährdete Stellung unserer deutschen Universitäten«.

geklärt ist, so verdankt es dies nicht zum mindesten der Presse und nicht immer dickleibigen und gelehrten Büchern, die eben nicht jedem zugänglich sind.

So sehen wir denn an der Wende des Jahrhunderts eine mächtige, elementar wirkende Bewegung, die zu Gunsten einer erweiterten und vertieften Volksbildung entstanden ist. Man möchte fast wieder an das Wort Mirabeaus denken, das er vor hundert Jahren den Besitzenden zurief: »Nehmet Euch in Acht, Ihr, die Ihr das Volk in Unwissenheit erhalten wollt, seid am meisten bedroht; seht ihr denn nicht, mit welcher Leichtigkeit man ein unvernünftiges Tier zu einem reifsenden macht?« wenn man die Anstrengungen verfolgt, die gemacht werden, um unter dem Einflusse der umgeänderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die Volksbildungsbestrebungen zu fördern, wie man sich des Volkes, der materiell Mühseligen und Beladenen sowohl, als auch der »Armen am Geiste« annimmt, um ihnen eine Bereicherung mit Welt- und Lebensbekenntnissen zu verschaffen und um sie an den Kulturerrungenschaften der Gegenwart teilnehmen zu lassen. Das neue Jahrhundert wird diese Bestrebungen wohl nicht als Schwärmereien oder als Förderung »hochmütiger Halbwisserei« ansehen, es wird ihnen im Gegenteile, da es ein Soziales sein wird, mit aller Macht Geltung und Ausdruck zu verschaffen suchen.

Die Pflege der lautreinen Aussprache in der Schule.

Von **L. Link**, Lehrer in Krefeld.

I.

Kurzer Abrifs der Geschichte des Hochdeutschen mit Rücksicht auf die Einheitlichkeit in Schrift und Aussprache.

Die Geschichte der hochdeutschen Sprache zeigt uns, wie viel Anstrengung und Mühe es im Laufe vieler Jahrhunderte gekostet hat, ehe die jetzt vorhandene Einheitlichkeit der Schriftsprache zu allgemeinem Gebrauch gelangt war. Der nachfolgende kurze Abrifs dieser Geschichte wird uns näheren Aufschlufs hierüber geben.

Die hochdeutsche Sprache entwickelte sich in drei aufeinanderfolgenden Zeiträumen. Diese sind: 1. die althochdeutsche Zeit bis 1100 n. Chr. 2. Die mittelhochdeutsche Zeit von 1100 bis 1500. 3. Die neuhochdeutsche Zeit von 1500 bis jetzt.

Die althochdeutsche Sprache wurde in ganz Oberdeutschland, im Lande der Alemannen, Bayern und Franken gesprochen. Zu einer einheitlichen Schriftsprache kam es damals noch nicht trotz der Macht, die Karls des Grofsen erhabene Persönlichkeit über alle Länder deutscher Zunge ausübte. Jeder Schriftsteller schrieb in seiner heimatlichen Mundart. Doch mufste er aus praktischen Gründen die Ecken und Spitzen der Mundart abschleifen, um möglichst vielen Lesern verständlich zu sein. So bildete sich eine Schriftsprache, deren Kern etwas Gemeinsames hatte, obgleich der Schreiber, wie gesagt, im wesentlichen an der örtlichen Sondersprache festhielt. Aber selbst Karl dem Grofsen gelang es nicht, einer einzigen Mundart die Geltung einer über allen übrigen stehenden Schriftsprache zu verschaffen, wenn auch seine Verdienste um Schrifttum, Grammatik, Wortschatz (z. B. Monats- und Windnamen) nicht hoch genug angeschlagen werden können.

Ende des 12. Jahrhunderts ging die führende Stellung im Bereiche der Dichtkunst von den Geistlichen an die Laien, aus den Händen der Mönche in die der Ritter über. Da das ritterliche Leben an den süddeutschen Höfen, namentlich am Sitz des Kaiserhauses in Schwaben und in den ihm nahestehenden Höfen von Österreich und Thüringen, blühte, so erklärt sich leicht, dafs die mittelhochdeutsche Sprache, deren Entstehung und Ausbildung mit der Entwicklung des Rittertums zusammenfällt, eine schwäbisch-süddeutsche Färbung trägt. Aber auch diese Sprache ist keineswegs so in sich geschlossen, dafs sie nicht noch immer den landschaftlichen Neigungen und Gewohnheiten der Dichter einen gewissen Spielraum gelassen hätte. Trotz aller Abweichungen im einzelnen aber bleibt ihre Grundlage hochdeutsch, und im grofsen und ganzen bewegt sich die ritterlich-höfische Sprache doch jenseits der Grenze der Mundarten in einer verhältnismäfsig gröfseren Einheit, als die althochdeutsche Sprache erlangt hat. »Denn während in der althochdeutschen Periode die Dialekte nur in ihren schroffsten Spitzen abgeschliffen wurden und der einheitliche Typus der verschiedenen Litteraturwerke mehr in diesem Hinausstreben über die Fesseln des Dialekts als in der wirklichen Erhebung über denselben besteht, hat die mittelhochdeutsche Periode eine Mundart, die schwäbische, über die andern erhoben. Sie hat eine höhere, eine Art gebildeter Gemein-

sprache entwickelt, in welcher die gesamte Dichtung jener fruchtbaren Periode niedergelegt ist.«

Als im 14. Jahrhundert mit dem Rittertum die Poesie dahinwelkte, als mit der Litteratur zugleich die schwäbische Mundart zerfiel, trat eine Zeit sprachlicher und litterarischer Verwilderung ein, in der sich wieder die mundartlichen Besonderheiten des Schreibenden geltend machten. Auch die schwäbisch-mittelhochdeutsche Mundart verfiel diesem Mischungsprozefs vollständig. Es ist demnach durchaus falsch, wenn man glaubt, das Neuhochdeutsche sei die sprachgeschichtlich veränderte Form des Mittelhochdeutschen, mit andern Worten, das Neuhochdeutsche habe sich aus dem Mittelhochdeutschen entwickelt. Das Neuhochdeutsche wurde vielmehr begründet durch die amtliche Reichssprache, die sich aus den seit dem Ende der Hohenstaufenzeit in deutscher Sprache abgefafsten Reichs- oder kaiserlichen Erlassen, aus dem amtlichen Verkehr der Reichsfürsten und ihrer Kanzleien untereinander, aber auch aus dem mündlichen Gebrauch auf den Reichstagen gebildet hatte. Diese Geschäftssprache fand auch in den wichtigsten Druckerstätten des 15. Jahrhunderts in Augsburg und Nürnberg Aufnahme. Das meiste aber für deren feste Gestaltung und weitere Ausbreitung that die Bibelübersetzung Luthers. Letzterer sagt über diese Sprache: »Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen deutschen Sprache, dafs mich beide, Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der sächsischen Kanzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland; alle Reichsstädte, Fürsten, Höfe schreiben nach der sächsischen und unseres Fürsten Kanzeley, darum ists auch die gemeinste deutsche Sprache. Kaiser Maximilian und Kurfürst Friedrich, Herzog zu Sachsen etc. haben im römischen Reiche die deutschen Sprachen also in eine gewisse Sprache gezogen.« »Die neuhochdeutsche Sprache ist somit nicht ein zur alleinigen Herrschaft gekommener Dialekt eines Stammes, wie das bei der mittelhochdeutschen Schriftsprache der Fall ist, sondern eine in vielen Stücken durch den Einflufs des menschlichen Wollens absichtlich gebildete und aus verschiedenen Mundarten zusammengewürfelte Sprachgestaltung.«

Während die Mundarten, welche unserer Schriftsprache zu Grunde liegen, hochdeutsch sind, hat sich die weitere Entwicklung

derselben meistens auf niederdeutschem Boden vollzogen. Zu unbestrittener Alleinherrschaft ist die hochdeutsche Sprache erst seit dem vorigen Jahrhundert gelangt.

Indem nun aber die einzelnen deutschen Stämme diese zu einheitlichem Gebrauch erhobene hochdeutsche Sprache im allgemeinen bis heute noch nach den Regeln der heimischen Mundart aussprechen, ist die Einheitlichkeit in Wirklichkeit nur für die schriftliche Rede vorhanden. In der mündlichen Anwendung der hochdeutschen Sprache herrscht noch die gröfste Mannigfaltigkeit und Zerfahrenheit. Dafs die Einheitlichkeit nur für die Schrift gilt, deuten schon die Namen Schriftdeutsch und Büchersprache an.

Jndes macht sich auch auf dem Gebiete der Aussprache ein Umschwung zum Besseren deutlich bemerkbar, und wir können Professor Erbe zustimmen, wenn er in der Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins schreibt, dafs die Frage der Aussprache des Deutschen in vollem Flusse sei. Die Thatsache aber, dafs der allgemeine deutsche Sprachverein auch die Aussprache in den Bereich seiner Thätigkeit zieht, giebt uns begründete Hoffnung, dafs die Angelegenheit zu einem guten Ende geführt wird. Wegen der grofsartigen Erfolge, die der Verein in der kurzen Zeit seines Bestehens durch die Reinigung unserer Muttersprache von unnützen und entbehrlichen Fremdwörtern erreicht hat, ist er zu hohem Ansehen gelangt. Sein gröfstes Verdienst scheint uns aber darin zu liegen, dafs er das Sprachgewissen mächtig aufgeweckt hat, infolgedessen der Reinheit und Veredlung der Sprache mehr denn je Aufmerksamkeit und Pflege zuteil wird. In Anbetracht dieser Erfolge dürfen wir es als sicher ansehen, dafs auch die Frage der Aussprache ohne jede Einseitigkeit in mafsvoller Weise durch den allgemeinen deutschen Sprachverein ihre Erledigung finden wird.

II.

Klagen über die Vernachlässigung der lautreinen Aussprache in der Schule.

In der schriftlichen Rede trachtet jeder, seine Gedanken so klar, anschaulich, treffend und verständlich wie möglich darzustellen. Die Schule bestrebt sich, hierzu die nötigen Anleitungen und Muster zu geben, und es gilt als ihre selbstverständliche Pflicht, die Schüler möglichst weit in der Beherrschung der

schriftlichen Form der hochdeutschen Sprache zu fördern. Wie sieht es nun aber bei der mündlichen Rede aus? Sollte hier nicht dieselbe Sorgfalt am Platze sein? Ganz gewifs, denn die Wirkung auf den Hörer ist doch unzweifelhaft um so gröfser, je mehr der Sprechende es versteht, durch eine reine und edle Lautbildung dem Gedankeninhalte eine empfehlende Begleitung zu geben. Demgegenüber können wir aber leider der Schule nicht den Vorwurf ersparen, dafs sie der guten Aussprache des Deutschen nicht die Pflege und Würdigung zu teil werden läfst, wie es die Wichtigkeit des Gegenstandes erfordert.

Dafs dieser Vorwurf vollauf berechtigt ist, geht aus der grofsen Reihe von Klagen hervor, die in pädagogischen Büchern und Zeitschriften, sowie in Lehrerversammlungen immer wieder über mangelnde Lautreinheit beim Sprechen erhoben werden.

Einige der Klagerufe teilen wir hier wörtlich mit.

»Die Pflege der Aussprache wird oft für etwas Geringes gehalten. Im gewöhnlichen Leben hält man den für einen ungebildeten, der ein Wort unrichtig schreibt. Eine unschöne und nachlässige Aussprache verzeiht man dagegen selbst dem Kanzelredner. Es ist das auch ein Zeichen unserer hastig vorwärts eilenden Zeit. Die Menschen lassen sich nicht mehr Zeit, gut zu sprechen, damit sie desto mehr sprechen können. Von diesem Fehler ist auch die Schule nicht frei geblieben. Es steckt ein Stück pädagogischen Materialismus in der Vernachlässigung der Aussprache. Vorwärts, vorwärts im Stoffe! Das ist die ausgesprochene oder unausgesprochene Losung der Schulleute. Wie viele giebt es, die darüber lächeln, dafs Pestalozzi feines Gespinst von den Kindern verlangte, ehe sie grobes fertigen konnten. Und doch machen sie im Unterrichte jahraus, jahrein denselben Fehler. Sie lehren die Kinder lesen, ehe sie sprechen können, sie erwarten, dafs die Kinder richtig die Wörter schreiben, ehe sie richtig sprechen und dann klagen sie nachher über das Schulkreuz, die Orthographie. Sie treiben mit den Kindern allerlei gelehrte Dinge und geben ihnen nicht das Wichtigste mit, was sie in ihrem Leben fortwährend gebrauchen, die Fertigkeit, sich mündlich gut auszudrücken. Das erste notwendige Stück desselben ist eine gute Aussprache. Durchs Äufsere zum Innern! Indem wir das Kind an deutliches, lautrichtiges Sprechen gewöhnen, leisten wir seiner gesamten Sprachbildung den wesent-

lichsten Dienst: wir leiten das Kind an, aufs Wort zu merken, d. h. seinen Inhalt für etwas Wichtiges zu halten; wir lehren es, Gefallen an der Sprache finden, d. h. wir wecken im Kinde die Lust an der Muttersprache und allem Unterrichte, der in der Muttersprache erteilt wird.« Wilke.

»Daher ist es Pflicht der Schule, ein Hauptgewicht auf deutliches Sprechen zu legen. Will die Schule reines deutliches Sprechen fördern, so mufs sie auf die Lauterzeugung, auf die Lautbildung ein gröfseres Gewicht legen. Erst wenn es mit dem Sprechen besser geworden ist, wird es auch besser mit der Orthographie stehen. Das Streben nach Bequemlichkeit, das sich in der Umgangssprache so stark bemerkbar gemacht, ist die Ursache, dafs wir auch bei unseren Schülern sehr oft unreine und undeutliche Vokale und Konsonanten zu Gehör bekommen. Darum bedarf die Lautbildung einer besonderen Pflege.« Hähnel und Patzig.

»Man kann sagen, dafs kaum etwas anderes in unseren deutschen Schulen so vernachlässigt wird, wie die Pflege der deutschen Aussprache. Die Lehrer haben es meist in ihrer Jugend selbst nicht gelernt, darum lehren sie es auch nicht, es fehlt die lange und stetig fortgesetzte Überlieferung von der Wichtigkeit und Notwendigkeit dieses Zweiges der Erziehung.« Hessel.

»Es pflegt ja wohl, wo von den Pflichten des deutschen Unterrichts die Rede ist, auch diejenige der Erzielung guter Aussprache irgendwo durch eine kurze Bemerkung anerkannt zu werden. Doch nur ganz im Vorbeigehen. Bedeutet das, dass dieses Ziel doch nicht ernstlich genommen zu werden brauche, oder dafs die Erreichung eine Kleinigkeit und sich fast schon von selbst ergebe? Offenbar mehr das Letztere, aber in beiden Fällen nichts Richtiges. Thatsächlich geniefst die deutsche Aussprache auf den Schulen sehr geringe Pflege.« Münch.

»Schon in der Art und Weise, wie viele Schüler ihre Muttersprache sprechen, erkennt man, wie es steht. Sie öffnen kaum den Mund, wenn sie reden und sind nicht imstande, einen hellen, reinen, wohlgebildeten Vokal hervorzubringen. Gequetschte, geprefste, halbgehauchte oder gelispelte Laute dringen aus ihrer Brust hervor und das nennen sie Sprache. Die Lippen bewegen sich kaum beim Sprechen, die beiden Zahnreihen lösen sich kaum

voneinander. Ein helles, reines a oder o, ein volles r, ein weiches s, ein scharfes t usw. bekommt man nur von äufserst wenigen zu hören. Es ist als ob die ganze Klasse an der Kehlkopfschwindsucht litte.« Lion.

III.

Ursachen der schlechten Aussprache.

a. Das Vordrängen der Mundart bei der Aussprache des Schriftdeutschen.

Die erste Ursache der schlechten Aussprache in der Schule ist in dem Vorherrschen der Mundart zu suchen. Wohl an allen Orten treten mundartliche Besonderheiten der Aussprache in die Erscheinung. Der Einflufs der Mundart ist um so stärker, je weniger der Schüler eine andere Sprechweise hört. Wenn wir nun den Kampf gegen das allzuherrschsüchtige Vordringen der landschaftlichen Eigenheiten bei der Lautbildung aufnehmen, so sei von vornherein bemerkt, dafs der Krieg keineswegs der Mundart als solcher gilt. Hören wir aber in manchen Schulen beständig »Lewe« statt »Löwe«, in anderen »Fürscht« statt »Fürst«, wieder in anderen »Jans« statt »Gans«, so bedarf es keines Nachweises, dafs wir es hier mit offenkundigen Verstöfsen gegen die gute Aussprache zu thun haben. Bedenken wir nun ferner, dafs jede Gegend ihre Aussprachfehler hat, die als solche allgemein anerkannt sind, so werden wir nicht im Zweifel sein, wo der Hebel angesetzt werden mufs. Demnach dürfte folgende Regel das Richtige treffen: Die mundartlichen Besonderheiten bei der Lautbildung müssen überall da aus der Schule verbannt werden, wo sie als offenkundige Verstöfse gegen die gute Aussprache zu betrachten sind.

Schwieriger als bei den allgemein anerkannten Aussprachsfehlern ist die Stellung der Schule zu den streitigen Punkten der Aussprache. Im Hannoverschen hält man »s-pitz« für richtiger als »schpitz«, in Süddeutschland gilt »stäts« schöner als »stets«, in Ostdeutschland »Dingk« besser als »Ding«. Wie soll sich hier die Schule verhalten? Solange es keine allgemein anerkannte Einheitlichkeit der Aussprache giebt, mufs sich der Lehrer nach freiem Ermessen für eine bestimmte Sprechweise entscheiden. Dafs er aber dabei jede Willkür vermeidet und sein Urteil nur von stichhaltigen Gründen abhängig macht, sei blofs angedeutet. In vorliegender Abhandlung haben wir uns nur für solche Sprech-

weisen entschieden, die unseres Wissens für den gröſsten Teil Deutschlands zur Zeit schon angenommen sind. Wenn auch keine unserer Entscheidungen ohne Begründung angeführt ist, so sollen dieselben doch keineswegs unanfechtbar sein. Für den Lehrer aber ist es vorläufig das Wichtigste, daſs er die Aussprache, für welche er sich nach reiflicher Überlegung entschieden hat, streng und folgerecht durchführt. Dann wird auch er zu dem groſsen Bau der einen nationalen Aussprache manch wertvollen Baustein liefern. Wollen wir auch hier das Gesagte durch eine Regel ausdrücken, so könnte dieselbe folgende Fassung erhalten: In den streitigen Fällen der Aussprache entscheide sich der Lehrer nach reiflicher Überlegung für die Form, welche womöglich zur Zeit schon im gröſsten Teile Deutschlands, namentlich auch auf der Bühne, als die beste anerkannt ist.

b. Geringe Wertschätzung des gesprochenen Wortes.

Während in der Schule Verstöſse gegen die Rechtschreibung strenge geahnt werden, ist man hinsichtlich der Aussprachfehler meistens sehr zur Milde gestimmt. Ein Schüler der Oberstufe, der etwa schriebe: »liewen« statt »lieben«, »reiſsen« statt »reisen«, »heite« statt »heute«, »schwachz« statt »schwarz« würde der verdienten Zurechtweisung und Strafe nicht entgehen. Machte er aber dieselben Fehler beim Sprechen, so ist tausend gegen eins zu wetten, daſs er unbehelligt bliebe. Wir leben eben in einer Zeit, in der das geschriebene Wort den ganzen Verkehr beherrscht und dadurch zu einer Wertschätzung gekommen ist, die eigentlich das gesprochene Wort haben müſste. In früheren Tagen, als viele Leute gar nicht schreiben konnten, stand die mündliche Rede in höherem Ansehen. Wenn wir diese Zeit selbstverständlich nicht zurücksehnen, so ist es doch notwendig, daſs neben der Herrschaft des Buchstabens die Lautsprache wieder eine Stellung einnehme, die ihrer Wichtigkeit gebührt. Dies kann aber erst dann geschehen, wenn dem Richtigsprechen mindestens ebensoviel Aufmerksamkeit zugewandt wird, als dem Richtigschreiben. Hildebrandt hat in seinem klassischen Buche: »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule« mit beredten Worten überzeugend nachgewiesen, daſs die Schule den Hauptwert auf das gesprochene Wort legen müsse, nicht auf die schriftliche Rede. Er sagt u. a.: »Aber auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der

Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende, dienende Stellung zurück zu verweisen. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt oder sonntäglich werden mufs, wie in der Handschrift, so in der Rechtschreibung; **aber der Körper des Wortes mufs ihm der Klang sein,** wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüt geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt, mitzuteilen, denn dies Bild vom Menschen pafst tief wesentlich, um sich die geheimnisvolle Natur des Wortes klar zu machen: wer die geschriebenen Buchstaben für das ganze Wort nimmt, der macht es wie ein Schneider, der am Manne nur das Kleid sieht, und der Lehrer, der so verfährt, wie der Kleiderhändler, der Anzüge in seinem Laden ausstellt, dafs sie möglichst wie Menschen aussehen«.

Hildebrand findet auch in dem immer mehr zunehmenden stummen Lesen, dem Überfliegen mit dem Auge, eine der Hauptursachen, warum das gesprochene Wort in unserer Zeit so gering im Ansehen steht. Er sagt darüber: »Im Auge lebt das Wort, nicht im Ohre. Und das stammt nur aus der Schule, wird aber auch von andern Einflüssen im Leben befördert und befestigt, hängt z. B. auch eng zusammen mit unserm **stillen, raschen Lesen,** das beim Gebildeten immer mehr ein Überfliegen mit dem Auge wird und allerlei wesentlich schlimmen Einflufs ausübt. Diese Art zu lesen mit ihren Wirkungen ist **ein rechtes Kennzeichen unserer Zeit** in ihrer Schattenseite, denn, um den Hauptpunkt wenigstens anzudeuten: dies rasche Lesen, d. h. Durchjagen des Gedankens durch oder über eine Übermenge von Einzelheiten, Begriffen, Vorstellungen, Gedankenverbindungen hin, dies jagende Lesen macht ein reines Auffassen sozusagen mechanisch unmöglich, denn die Anschauung und Empfindung, die doch allein die wirkliche Beteiligung des Geistes und der Seele bedingen und darstellen, können nicht folgen, weil sie ein Verweilen brauchen, sie ziehen sich erlahmend zurück, verkriechen sich in eine Art Schlummerzustand; wer so liest, ist wie einer, der mit Schnellzug z. B. durch einen schönen Wald fährt und dabei eigentlich weder vom Walde einen Begriff bekommt, noch auch die Bäume wirklich sieht, es verschwimmt ihm alles, das Ganze wie das Einzelne in wesenlosen Schatten. — Das rasche Augenlesen hilft nebst andern Einflüssen der Zeit unser gesundes

Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unserer Zeit.«

c. Sprachgebrechen und schlechte Angewöhnungen.

Zuweilen sind Sprachgebrechen und allerlei schlechte Angewöhnungen die Ursache der mangelhaften Aussprache. Sofern die Sprachgebrechen auf Krankheiten der Sprachwerkzeuge zurückzuführen sind, kann die Schule wenig dagegen thun. Oft aber schützen Eltern und Schüler mangelhafte Bildung der Sprechwerkzeuge vor, wenn in Wirklichkeit nur schlechte Angewohnheiten die Ursache der fehlerhaften Sprechweise sind. Einige phonetische Kenntnisse, deren Aneignung der Lehrer nicht versäumen sollte, werden es ihm ermöglichen, in solchen Fällen das Wahre vom Falschen zu unterscheiden.

Wie nun bei wirklichen Gebrechen die gröfste Milde am Platze ist, so kann im andern Falle meistens nur Strenge zum Ziele führen. Immerhin möge der Lehrer aber auch hier nicht ohne Nachsicht vorgehen und zu strengen Mitteln erst dann greifen, nachdem die übrigen erschöpft sind. Dann versäume er indes nicht, sich vorher mit den Eltern ins Einvernehmen zu setzen.

Als Sprachgebrechen kommen hauptsächlich Stottern und Stammeln in Betracht. Es ist hier nicht der Ort, auf die Erklärung, die Ursache und die Heilung dieser Gebrechen einzugehen. Doch sei so viel bemerkt, dafs der Lehrer, den mit Sprachgebrechen behafteten Kindern den besten Dienst erweist, wenn er die Laute möglichst genau nach den Lehren der Phonetik bilden läfst. Denn auch hier gilt der Grundsatz: Wer das Richtige mit Eifer und Verständnis pflegt, der wird das Verkehrte und Falsche am erfolgreichsten bekämpfen.

Im übrigen verweisen wir auf folgende Schriften, welche sich zumteil sehr eingehend mit dem Gegenstande beschäftigen: A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. 2 Teile. Berlin. (Sehr ausführlich!) Dr. H. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig. Nicolaisen, Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns für Lehrer und Eltern. Flensburg. Nicolaisen, Über Sprachgebrechen und deren Beseitigung durch die Schule. Flensburg. Nogge, Was hat die Schule zu thun, um die Sprachfehler zu bekämpfen? Danzig.

Welchen Nutzen bringt die Pflege der Aussprache der Schule?

a. Für die Rechtschreibung.

Der Hauptgrundsatz der deutschen Rechtschreibung heifst: »Schreibe, wie du richtig sprichst!« oder: »Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen!« Es liegt auf der Hand, dafs dieses Gesetz wirkungslos bleibt, solange nicht die mundartlichen Besonderheiten der Aussprache beseitigt werden. Wenn bei der Rechtschreibung nicht in sorgfältigster Weise auf eine gute Aussprache gehalten wlrd, so entstehen Schreibweisen wie »Lewe« statt »Löwe«, »Kiste« statt »Küste«, »Blimchen sifs« statt »Blümchen süfs«, »Kriege« statt »Grieche«, »nejen« statt »nähen«, »hacht« statt »hart«, »Bäre« statt »Beere« u. s. w., wie denn auch thatsächlich jeder Lehrer täglich mit solchen landschaftlichen Fehlern zu kämpfen hat.

J. Mohr hat in seiner Schrift: Unsere Methodik der Rechtschreibung (Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung, Flensburg 1891) nachgewiesen, dafs zwei Drittel der deutschen Wörter lauttreue Schreibung haben. Wenn wir diese Thatsache als richtig annehmen, so ist klar, dafs der Schwerpunkt beim Rechtschreibeunterricht mehr auf das Ohr als auf das Auge gelegt werden mufs. Die richtige Bildung des Ohres in Verbindung mit der reinen Aussprache der Laute mufs daher als Grundlage des Rechtschreibeunterrichts gelten. Dann ist das Kind sehr bald imstande, alle Wörter, welche lauttreue Schreibung haben mit den entsprechenden Schriftzeichen darzustellen, d. h. richtig zu schreiben. Mehr noch als Mohr hat der Seminarlehrer W. A. Lay in seiner aufsehenerregenden Schrift: Führer durch den Rechtschreibeunterricht, Karlsruhe, neue Bahnen für die Methode des Rechtschreibens eingeschlagen. Wir können uns hier nicht näher mit der Schrift befassen [1]) wollen aber erwähnen, dafs er verlangt, die Kinder müfsten das Wort, welches geübt werden solle, unmittelbar vorher deutlich aussprechen und dann mit gleichzeitiger Bewegung der Sprachwerkzeuge abschreiben. Zur Begründung dieses Verfahrens dient nun folgendes: »Wenn ich ruhig sitze, die Augenlider und die Lippen schliefse, dann einen mir wohl bekannten Vers durch meine Gedanken ziehen

[1]) Siehe Neue Bahnen VIII 384. X 321 ff.

lasse und dabei auf meine Sprachwerkzeuge achte, so kommt es mir vor, als wenn ich (gleichsam innerlich) mitreden würde. Meine Lippen sind zwar geschlossen, meine beiden Zahnreihen sind unbewegt und fast bis zur Berührung genähert. Die Zunge selbst rührt sich nicht, sie schmiegt sich ihrer Nachbarschaft allerwärts innig an. Ich kann bei der gröfsten Anspannung meiner Aufmerksamkeit in den Sprachorganen keine Spur einer Erregung erkennen und dennoch kommt es mir vor, als ob ich den Vers, den ich still durchdenke, mitreden würde. Wenn ich ruhig sitze und die Augen schliefse, fällt mir dieser Vorgang in den Sprachwerkzeugen am meisten auf.« Stricker. Diese Ausführungen dürften genügen, um die Wichtigkeit des reinen artikulierten Sprechens für den Rechtschreibeunterricht darzuthun. Im übrigen möge man die genannten Schriften selbst nachlesen. Wir empfehlen aufserdem noch: Richard Haufs: Nicht durchs Auge! Vorschläge zu einer Umgestaltung des Unterrichts im Rechtschreiben nebst einer praktischen Anleitung zur Behandlung des Lehrgegenstandes. Krefeld, Greven 1893.

b. Für die Zeichensetzung.

Die Zeichensetzung bietet für die Schüler der Volksschule grofse Schwierigkeiten. Volle Sicherheit im Zeichensetzen wird nur durch die Satzlehre vermittelt. Eine wesentliche Erleichterung und vortreffliche Unterstützung erfährt dieselbe durch eine mustergültige Aussprache und Betonung. Wenn nämlich nicht blofs die einzelnen Laute gebührend hervorgehoben werden, sondern auch dem Heben und Senken der Stimme, sowie den Redepausen beim Sprechen und Lesen ausreichende Beachtung zuteil wird, bildet sich ein Gefühl für das richtige Zeichensetzen aus, das selten im Stiche läfst. Man mufs nur dem Kinde durch das Muster eines lebendigen Vortrags klar machen, dafs man beim Sprechen unwillkürlich Pausen macht, und diese auch durch geringere oder gröfsere Stärke des Tones, sowie durch veränderte Tonhöhe anzeigt, dann wird die Bedeutung der Satzzeichen sich leicht ermitteln lassen. Regeln sind zwar zur völligen Beherrschung der Zeichensetzung nicht zu entbehren; doch läfst sich Sicherheit nur erreichen, wenn in der angegebenen Weise das Gefühl dazu drängt, durch Zeichen die Stellen sichtbar zu machen, wo das Ohr durch Pausen und Tonveränderung die Rede gliedert. Auch weifs jeder aus Erfahrung, dafs man die Zeichen unwill-

kürlich setzt, ohne an irgend eine Regel zu denken. Letzterer erinnert man sich nur in Zweifelsfällen, wo es zu erwägen gilt, ob ein Zeichen gesetzt werden soll oder nicht, oder aber die Wahl zwischen mehreren Zeichen Schwierigkeiten bereitet. Bemerkt sei noch, dafs die Kinder bei allem Sprechen (Lesen) Redeton und Redepausen beachten müssen. Dann werden sie mit der Zeit dazu kommen, das richtige Zeichen an die richtige Stelle ebenso unwillkürlich zu setzen, wie auch die Gliederung der Rede durch längere und kürzere Pausen gleichsam von selbst erfolgt.

c. Für die geistige, ästhetische und sittliche Bildung des Schülers.

In Wahrheit und Dichtung erzählt Goethe voll Dank gegen den guten Gellert, wie dieser als Universitätsprofessor in Leipzig bei jeder Gelegenheit seine Schüler auf den hohen Wert einer schönen und saubern Handschrift hingewiesen habe. Gellerts Vorliebe für eine schöne Schrift seiner Schüler sei so grofs gewesen, weil er oft genug die Erfahrung gemacht habe, dafs eine gute Hand einen guten Stil nach sich ziehe. In feinsinniger Weise ist hier die innige Wechselbeziehung zwischen Geist und Schrift angedeutet. Vielfach wird der Schönschreibeunterricht gegenüber den andern Unterrichtsfächern als minderwertig angesehen. Es sollte aber aus psychologischen Gründen auf einen wohldurchdachten Schönschreibeunterricht der gröfste Wert gelegt werden, weil die beim Schreiben ausgeübte Nerven- und Muskelthätigkeit von bedeutendem Einflufs auf die gleichzeitige Arbeit der Seele ist. Wie innig mag erst die Wechselwirkung zwischen Lautbildung und Seelenthätigkeit sein! Unzweifelhaft wird der Inhalt des Gesprochenen in hohem Grade von der Art, wie die Laute gebildet werden, beeinflufst, eine Mahnung für uns, die lautreine Aussprache nicht als etwas Geringes anzusehen.

Aber nicht blofs für die geistige Bildung, auch für die ästhetische und sittliche Bildung ist die Pflege der Aussprache von hohem Wert. Wenn ein Gedicht mit lautreiner Aussprache, sinngemäfser Gliederung und Betonung, sowie entsprechendem Rhytmus vorgetragen wird, so geht hiervon ein ästhetischer Genufs aus, der seine Wirkung auch auf die Kindesseele nicht verfehlt. Mit der ästhetischen Wirkung des Vortrages hängt die Bedeutung der Aussprache für die sittliche Bildung eng zusammen. Alles wahrhaft Schöne wirkt sittlich erhebend. Dann aber er-

fordert schon das lautreine Sprechen an sich, mehr noch der Vortrag eines Gedichtes in der angegebenen Weise, einen hohen Grad von Willensstärke, die sich in Selbstzucht und Selbstbeherrschung äufsert.

Über den hohen Bildungswert einer edlen Aussprache äufsert sich Diesterweg folgendermafsen: »Wer den Ton, in welchem ein Mensch spricht, für etwas rein Äufserliches halten sollte, würde sich sehr irren. Er hängt mit der inneren Beschaffenheit des Individuums aufs engste zusammen. Rohe Menschen, roher Ton, wie umgekehrt. Die innere Unkultur giebt sich deutlich durch die Unkultur der Sprachorgane zu erkennen. Als Hauptarten würde ich in dieser Beziehung unterscheiden: den maulfaulen, trägen, schleppenden Ton — das Zeichen der Geistesträgheit; den spitzen, schneidenden, gellenden Ton — den Ausdruck des tückischen liebeleeren Herzens; den massiven, plumpen, ungeschlachten Ton, die Signatur der Gemeinheit. Wahre Bildung geht von innen aus und sie veredelt notwendig den Ton; aber auch die Kultur des Äufseren wirkt auf das Innere zurück. Beides steht in notwendiger Wechselwirkung. Goethes Wort gilt: Nichts ist aufsen, nichts ist innen. Ein untrügliches Zeichen der Selbsterziehung und der Beherrschung des Leibes und seiner Zügelung ist es, wenn ein Mensch die ihm anerschaffene grobe Leiblichkeit (schwere Zungen, dicke Lippen, plumpe Äufserlichkeit überhaupt) zu wohlklingender, innerlich anmutiger Rede gezwungen hat — ein Triumph des Geistes über die Materie. »Sprich, damit ich Dich sehe!« Die Sprachbildung ist darum wahrlich eine wahrhaft geistige Gymnastik. Dafs unter ihr hier etwas ganz anderes verstanden wird, als Orthographie, Satzkenntnis etc., dafs diese natürlich aber auch dadurch nicht ausgeschlossen werden, versteht sich von selbst. Soviel aber steht fest: Rohheit im Sprechen (monotones Geleier, Mangel der Accente, Lispeln oder Schreien, unorganisches Lautieren und Pronunzieren etc.) ist das sichere Zeichen eines Mangels an Bildung innerhalb und aufserhalb der Schule. Den Salonton überläfst der Lehrer denen, die in Salons leben; aber wahre Sprachbildung ist und bleibt sein stetes Augenmerk.«

(Fortsetzung folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum Moralunterricht.

(Ergänzung zu den Abhandlungen: »Altes und Neues im Religionsunterricht« (Bd. X, S. 479) und »Moralunterricht« (B. X, S. 539).

I.

Die evolutionistische Ethik ist bestrebt, sich von Theologie und Metaphysik unabhängig zu machen und die Thatsachen des Sittlichen aus der Geschichte der Menschheit, resp. der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zu erklären; biologische, psychologische und soziologische Thatsachen und Gesetze müssen in ihr verarbeitet werden, um daraus den allgemeingültigen Begriff des Guten, des sittlichen Wertes zu bestimmen. Es ist also die Aufgabe einer solchen Ethik nach ihrer theoretischen Seite, die Thatsachen des menschlichen Handelns zu zergliedern, daraus das Werden und Wesen des Sitlichen zu erkennen und daraus die sittlichen Normen und Gesetze zu gewinnen; nach ihrer praktischen Seite hat sie zu zeigen, wie die sittlichen Normen und Gesetze, die noch teilweise Ideale sind, verwirklicht werden können. Um jedoch zu absolut gültigen Begriffen zu gelangen, wird sie immerhin mit der Metaphysik in Verbindung treten müssen; das wäre Aufgabe der philosophischen Ethik.

Sittlichkeit stammt bekanntlich her von Sitte; diese aber ist das Ergebnis des Lebens in der Gemeinschaft, sie hat sich in ihm als notwendige Bedingungen seiner Erhaltung herausgebildet. Es ist leicht erklärlich, dafs diese Sitten nach Land, Volk und Zeit verschieden sein müssen; denn sie sind beeinflufst von der Natur des Landes und der Kultur des Volkes, wie uns die Völkerkunde und die Kulturgeschichte zeigen. Aber da sie sich in der menschlichen Gesellschaft gebildet haben, so müssen sie auch wieder das gemeinsam haben, was in der Natur des Menschen begründet ist. Die Gesamtheit der Erfahrungen aller Kulturvölker resp. Kulturmenschen soweit sie übereinstimmen, bildet nun die Gesamtheit der Sitten oder die Sittlichkeit; sie ist die durch unsere Überzeugung in das Leben übergegangene und daher freiwillige Beobachtung des Vernunftgesetzes oder Sittengesetzes, welches »das Leben der Menschen so regelt, dafs bei seiner allseitigen Befolgung sowohl der Einzelne als auch die Gesamtheit sich möglichst wohl fühlt. Das Sittengesetz ist demnach nichts von aufsen uns Aufgedrängtes, nicht das Gebot eines Unbekannten Höheren, Übermenschlichen, sondern das Ergebnis der Entwicklung unserer geistigen Natur, unserer Bildung. Weil wir menschlichen Geist haben und deshalb Menschen und

nicht Tiere sind, darum mufste sich im Laufe der Zeiten das Sittengesetz entwickeln und mufs sich dasselbe auch fernerhin noch immer reiner gestalten und immer mehr die Anerkennung der Massen erwerben.« (Schott, Eine Sittenlehre für das Deutsche Volk.) Das Sittliche ist also im Wesen der Menschennatur und ihres Zusammenhanges mit der übrigen Welt begründet; hätten wir davon eine gründliche uud fehlerlose Erkenntnis, so würden wir auch eine vollkommene Sittenlehre haben. Da dies aber nicht der Fall ist, so ist auch unsere heutige Sittenlehre, wie auch unsere ganze Wissenschaft, wie auch z. B. die Naturlehre, noch unvollkommen; mit dem Fortschritt des menschlichen Kulturlebens vervollkommnet sich auch die Sittenlehre. »Bei nährer Prüfung erweist sich der Inhalt der meisten sogenannten »Sittengesetze« als ein fast übereinstimmender: insoweit Unterschiede zurückbleiben, sind es solche, die in den Motiven, und namentlich in den vorausgesetzten Zwecken weit deutlicher zum Ausdruck kommen. Aus dieser Bemerkung kann man die tröstliche Zuversicht schöpfen, dafs es sich hier überall nur um einen Streit der Theorie, nicht um einen solchen des praktischen Lebens handelt. Darüber, was sittlich sei, ist man im allgemeinen einig, nur über das warum und wozu gehen die Meinungen auseinander.« (Wundt, Ethik). Das beweist uns, dafs die natürliche Entwicklung der Menschheit aller Länder- und Rassenverschiedenheiten eine gewisse Beständigkeit zeigt, »dafs gewisse sittliche Ideen mit völliger Sicherheit von der menschlichen Vernunft auf ihrem Entwicklungsgange aufgefunden werden müssen und dafs die Bedingungen zu harmonischem Zusammenleben Vieler in einer Gesellschaft sehr einfache und für eine jede Art von Sozietät ein und dieselben sind.« (Dr. Penzig, Ernste Antworten auf Kinderfragen).

Wie das sittliche Leben sich in der Menschheit langsam entwickelt hat, so entwickelt es sich auch beim Einzelmenschen; diese Entwicklung zu fördern ist Aufgabe der Erziehung oder Bildung. Sie will den Menschen veredeln; der Grad der Veredlung ist das Mafs für die erreichte Bildung. »Der höchste Grad der Bildung würde eine nach allen Richtungen vollkommene Veredlung zeigen, eine solche, die den ganzen Menschen, seinen Verstand, seine Vorstellungsgabe, sein Gemüt, und nicht minder seinen Körper umfafste.« (Schott). Die sittliche Bildung geht besonders auf Vervollkommnung im sittlichen Leben hinaus; sie will die Bildung eines sittlichen Charakters, des höchsten Zieles der Erziehung, fördern. Zur sittlichen Bildung gehört auch der Unterricht in der Sittenlehre; er hat die Aufgabe, den Zögling mit dem Zweck, der Wichtigkeit und dem Nutzen der einzelnen Sittenlehren bekannt zu machen und zu ihrer Verwirklichung anzuleiten. Es ist eine erfreuliche Erscheinung in unserer Zeit, dafs man nicht blofs die wissenschaftliche Pädagogik in Beziehung zur modernen (evolutionistischen) Ehtik bringt, sondern die letztere auch praktisch in den

Unterricht der Schule einzuführen versucht. Der Unterricht in der Sittenlehre, wie er heute in unseren Schulen erteilt wird, basiert auf der kirchlichen Ethik, wie sie im Katechismus eingeschlossen ist. Unverkennbar ist der grofse Vorzug, den diese Ethik darin vor jedem neueren ethischen System besitzt, dafs nämlich »die universelle Sittlichkeitsentwickelung der Menschheit in keiner Persönlichkeit zu einer solch abgerundeten, in sich geschlossenen Gestaltung sich ausgebildet hat wie in dem Leben Jesu von Nazareth; in ihm war die Wahrheit nicht nur Idee, sondern Leben und Wirken. Lehre und Leben, Idee und Wirklichkeit ist in der Persönlichkeit Jesu zur vollkommenen Lebenswahrheit verschmolzen« (Woltmann). Aber man hat vollständig übersehen, dafs auch die Moral des Christentums in ihrer historischen Entwicklung bedingt ist durch die Entwickelungsrichtung des Geistes, welche ihr vorangeht und parallel läuft, nämlich durch die jüdische und griechische Ethik, und durch die Zeit- und Lebensverhältnisse, in welchen sich Jesus befand, und dafs man deshalb an sie denselben Mafsstab der Kritik legen mufs wie an jede andere moralhistorische Thatsache. »Auch der moralische Inhalt der Jesulehre bedarf der Kritik und Fortentwickelung; den dauernden Gehalt herauszuschälen, ihn rücksichtslos von allen fremdartigen und unfruchtbaren Elementen zu trennen und zu unserer eigenen Lebensgestaltung wertvoll zu machen, das mufs unser sittliches Verhältnis zu Jesus und seiner Lehre in die Bahn kritischer Wahrheit leiten. Das Christus-Ideal ist kein moralisches Dogma, das abgeschlossen feststeht; wie es geschichtlich erzeugt ist, mufs es geschichtlich fortgebildet werden. Soweit aber darin universell-moralische Gesichtspunkte offenbar sind, wird das Christus-Ideal bleiben und unverändert fortwirken, so lange Menschen irren und der Erlösung bedürftig sind.« (Woltmann.) Bei aller Hochachtung und Wertschätzung, die man der Moral des Christentums entgegenbringen mufs, darf man also doch nicht übersehen, dafs sie für die Gegenwart nicht mehr voll und ganz genügt; der Kreis der Pflichten, in den sie das Kind einführt, ist für die Gegenwart viel zu eng, auch wenn wir sonstige Mängel beseitigen. Die Vertreter der »ethischen Bewegung« haben daher ein Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher als eine Notwendigkeit empfunden, welches dieselben anleitet, »einen von trennenden Voraussetzungen religiöser oder metaphysischer Art freien ethischen Unterricht zu erteilen.« Dem im März 1894 erfolgten Preisausschreiben der »Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur« verdanken, wenn auch indirekt, zwei Werke ihre Entstehung, welche den Eltern und Erziehern die gewünschte Anleitung geben sollen.[1]) Wir verkennen nicht die Schwierigkeiten, die mit der Abfassung eines solchen Werkes verbunden sind, und unterschätzen daher auch ihren

[1]) Döring, Natürliche Sittenlehre. Wyfs, Handbuch der humanen Ethik. Wir weisen noch hin auf: Adler, Moralunterricht der Kleinen. Müller, Praktische Ethik.

Wert nicht, wenn wir sie auch nur als ersten Versuch betrachten, in dem noch nicht gleich der richtige Weg gefunden ist. Wir sind auch ganz damit einverstanden, dafs man die Sittenlehre von allen religiösen und metaphysischen Dogmen loslöst und auf eigene Füfse stellt; aber damit erkennen wir nicht die Notwendigkeit, alle Beziehungen, die sie zur Religion — nicht Konfession — hat, abzubrechen, weil vielleicht einzelne Menschen in unserer Zeit durch das Kirchentum und durch Verwechslung desselben mit Religion und Christentum nicht blofs von jenem, sondern auch von diesen losgelöst worden sind. Wahre, menschliche Religion und mit ihr wahres, menschliches Christentum gehören zum menschlich-natürlichen Wesen, zu einer vollen Welt- und Lebensanschauung; sie stehen auch zur menschlich-natürlichen Moral in engster Beziehung. »Die Geschichte aller Zeiten«, sagt Spiecker (Der Kampf zweier Weltanschauungen), »beweist unumstöfslich, dafs Religion und Ethik immer verbunden waren, dafs jede gründliche Reform auf der einen Seite sofort zur Vertiefung der Begriffe auf der anderen führte; endlich, dafs beide der höheren metaphysischen Vorstellungen, die selbstverständlich nur die Vernunft liefern konnte, niemals entbehrten.« Die Religion ist, wie Kidd eingehend (Soziale Evolution) nachgewiesen hat, ein Hauptfaktor in der Kulturentwickelung gewesen und hat hemmend und fördernd auf dieselbe, und ganz besonders auf deren sittliche Seite, eingewirkt; in ihren Anfängen zeigen die Sitten, da wo sie gebietend auftreten, fast überall eine Verbindung mit den Kultushandlungen, und keine anderen Motive können es mit ihren Wirkungen auf das sittliche Leben des Naturmenschen mit den religiösen aufnehmen. Sittlichkeit und Religion sind also in ihren Anfängen innig verschmolzen, und die Sittengebote erscheinen hier als religiöse Gebote; diese Verbindung dürfen wir auch bei der Entwickelung des sittlichen Lebens im Kinde nicht aufser Acht lassen. Wie in den früheren Zeiten der Menschheitsentwickelung das ethische Element durchaus nur in Verbindung mit dem religiösen auftritt, und besonders im Christentum ist das der Fall, so wird auch bei der sittlichen Erziehung des Einzelmenschen die sittliche Lehre in die engste Beziehung zur religiösen treten müssen; wir halten daher eine völlige Trennung des sittlichen Unterrichts von dem religiösen auf der Unter- und Mittelstufe der Schulerziehung für nicht gerechtfertigt. Wir können es daher noch weniger billigen, wenn man aus dem sittlichen Unterricht die biblischen Geschichten, namentlich die des neuen Testamentes ganz oder fast ganz ausscheidet; denn, wie schon oben gesagt, in dem Christentum Jesu sind wie sonst in keiner ethischen Lehre Leben und Lehre innig miteinander verbunden; sein ganzes Leben erscheint wie eine Probe auf das Exempel, eine Verwirklichung seiner Lehre. »Alles Moralische«, sagt Woltmann, »wirkt nicht durch abstrakte Deduktion und Beweise, nur durch Vorbild und Beispiele, durch die Praxis des Lebens; persönlich mufs das Sittliche auf den Menschen wirken, um Persön-

lichkeiten heranzuziehen.« Nun fehlt es ja in der Geschichte und Litteratur nicht an sittlichen Persönlichkeiten, welche als Anschauungsstoff für die sittlichen Lehren dienen, die von den biblischen Geschichten gelassenen Lücken ausfüllen können und unseren Kindern im Empfinden, Denken und Handeln viel näher stehen als die biblischen Personen; sie sollen im sittlichen Unterricht in der ausgiebigsten Weise benutzt werden. Aber »Jesus«, sagt Woltmann, »ist der gröfseste unter den moralischen Genies der Menschheit«; darum mufs er und seine Lehre unter den oben angegebenen Bedingungen immer eine hervorragende Stellung im sittlich-religiösen Unterricht der Schule bilden. Allerdings setzen wir voraus, dafs aus diesem Leben Jesu alles fern bleibe oder nur als historische Thatsache erwähnt und in das rechte Licht gestellt werde, was vom Standpunkte der heutigen Ethik unhaltbar ist. Auf der Unter- und Mittelstufe, in den ersten sechs Schuljahren etwa, werden also Beispiele in Form von erdichteten und geschichtlichen Erzählungen einschliefslich der biblischen, besonders der neutestamentlichen und nationalen Litteratur, sowie aus der persönlichen Erfahrung des Schülers zum Ausgangspunkte genommen, dabei treten Leben und Lehre Jesu immer mehr in den Mittelpunkt; die sittlichen Lehren werden aus den Beispielen ohne weiteres gewonnen. Auf der obersten Stufe könnte sich ihm dann ein abschliefsender Moralunterricht anschliefsen, der seine anschauliche Vorbereitung in dem vorangegangenen sittlich-religiösen, geschichtlichen und selbst auch naturwissenschaftlichen Unterricht hat; er hat dann auf dem Wege einfacher Induktion von der Besprechung der sittlichen Verhältnisse des Menschen zur Gewinnung der sittlichen Lehren fortzuschreiten und dieselben nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Am besten würde dieser Unterricht in die Fortbildungsschule verlegt und damit zugleich auch der Unterricht in der Gesetzeskunde, resp. der Volkswirtschaftslehre in geeigneter Weise verbunden. Es würde dann in dem Geiste des Kindes sich von Anfang an eine sittliche Welt aufbauen mit denselben Mitteln und in demselben Stufengang wie sie sich in dem Geiste der höchst entwickelten Menschheit entwickelt; wie diese, so würde auch jene von Stufe zu Stufe unter höher und höheren Gesichtspunkten sich stellen und zu immer gröfserer Selbständigkeit gelangen. Dann wäre auch die Frage über das Verhältnis zwischen Religions- und Sittenunterricht gelöst; bis zum 14. Lebensjahr erteilt die Schule einen sittlich-religiösen Unterricht ohne konfessionelle Färbung, vom 14.—17. Lebensjahr wird in der Fortbildungsschule Sittenunterricht, in der Kirche konfessioneller Religionsunterricht erteilt. Und auch in diesem Sittenunterricht wird es nur von Vorteil für die sittliche Erziehung und Bildung sein, wenn man die sittliche Lebensanschauung mit der religiösen Weltanschauung in Beziehung setzt und so es möglich macht, dafs der in letzterer schlummernde sittliche Glaube dem Menschen Kraft verleiht im Kampfe des Lebens, so dafs er Vertrauen gewinnt auf

die Realität der sittlichen Weltordnung im Göttlichen allen herben Erfahrungen zum Trotz. Wir wollen einerseits die Grenzen zwischen Religion und Sittlichkeit nicht verwischen, aber auch anderseits die Bildung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung herbeiführen, welche für die Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit nötig ist. Dem Zögling tritt dann die Einheit des Natur- und Menschenlebens mit immer gröfserer Deutlichkeit hervor und als deren Träger erscheint ihm Gott; er fühlt sich als Glied dieses Ganzen, als Träger der göttlichen Idee und Vollstrecker des göttlichen Willens; er fühlt in sich die Verpflichtung, »soviel an ihm liegt, an dem moralischen Fortschritt der Menschheit mitzuarbeiten, in der Überzeugung, dadurch für den Weltzweck selbst zu wirken.« (Bergemann.)

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

I.

Wenn man im Lesezimmer der Königlichen Bibliothek die »Jahresberichte für Geschichtswissenschaft« durchblättert, so mufs man staunen über die Zahl der grofsen und kleinen Werke, die jahraus, jahrein allein im Dienste der vaterländischen Forschung erscheinen. Da ist kein Gebiet zu klein, um nicht mit echt deutschem Fleifse durchforscht zu werden, keine That in dem Leben unseres Volkes zu gering, um nicht einer quellenmäfsgen Beleuchtung wert zu sein. Nur unsere Volksschule wartet noch immer vergeblich auf ihren Geschichtsschreiber, nur auf diesem Gebiete hat die Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung bis dahin Ungenügendes geleistet. Über die Bemühungen der Hohenzollern und die Hebung der Seidenindustrie veröffentlicht die Königliche Akademie zu Berlin die umfangreichsten Urkundensammlungen: die preufsische Getreidehandelspolitik des 18. Jahrhunderts wird von ihr zum Gegenstand eingehender Untersuchungen gemacht, aber was unsere Fürsten für die Volksbildung gethan haben, wie sich unsere preufsische Volksschule im Laufe der Jahrhunderte im Kampfe mit den verschiedensten Widerwärtigkeiten entwickelt hat, das meldet uns kein Lied, kein Heldenbuch, und kein Zaubermeister will sich finden, um die Archive nach dieser Richtung auf verborgene Schätze zu prüfen.

Freilich kann eine zusammenhängende Geschichte der preufsischen oder gar der deutschen Volksschule nur auf Grund eingehender einzelner Quellenstudien und Spezialforschungen geschrieben werden, und auch hierin stehen wir erst beim Beginne der Arbeit. Erst vor wenigen Jahren hat sich in Berlin die »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« gebildet, die jetzt vom Reiche mit 30000 Mark unterstützt wird, und die wenigen Arbeiten, die diese gelehrte Körperschaft bereits veröffentlicht hat, lassen darauf schliefsen, was für hohe Ziele sich hier deutsche Forschung und deutscher Gelehrtenfleifs gesteckt haben.

Diesen Arbeiten der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte darf sich ein Werk würdig zur Seite stellen, das vor kurzem von zwei Königsberger Schulmännern im Verlage von J. H. Bon in Königsberg erschienen ist: Emil Hollack und Friedrich Tromnaus »Geschichte der Königsberger Volksschulen«[1]), ein Werk von grundlegender Bedeutung, das einen Markstein in der Geschichtsschreibung der deutschen Volksschule bildet. »Es ist erstaunlich zu sehen«, sagt Archivrat Dr. Joachim, »wie es den Verfassern gelungen ist, durch emsiges und verständiges Nachforschen in der vorhandenen Litteratur wie in den oft recht wenig geordneten Registraturen und in den Archiven ein schier unerschöpfliches Material zu gewinnen, auf dem sie nun ihre fesselnde Darstellung aufbauen. Nicht nur das geheime Staatsarchiv, sondern auch die Registratur des Provinzialschulkollegiums, das Stadtarchiv, die Registratur der städtischen Schulabteilung, die Archive der Kirchen und der meisten höheren Schulen sind von den Verfassern mit Bienenfleifs durchforscht und das Gefundene zu einem einheitlichen Ganzen verarbeitet worden. So entwickelt sich unter ihrer Hand die Geschichte der Königsberger Volksschulen zu einem Quellenwerk ersten Ranges, zu einem höchst wichtigen Beitrage zur Kulturgeschichte und zur Pädagogik des ganzen deutschen Ostens.«

Nach zwei Seiten hin verdient das Hollack-Tromnausche Werk die weiteste Beachtung. Es schildert uns in lückenloser Folge von den ersten Anfängen an 1. die äufsere Entwicklung der Königsberger Schulen und 2. das Leben in diesen Anstalten und den Lehrerstand. Zugleich hebt es zum ersten Male die Verdienste Quandts und Schulzens, Zellers, Dinters und Herbarts um das Schulwesen unserer Hauptstadt gebührend hervor.

Weit zurück lassen sich an der Hand des Hollack-Tromnauschen Werkes in unserer Heimatprovinz die Spuren der öffentlichen Schulen verfolgen, fallen doch die ersten Anfänge derselben mit der Christianisierung Altpreufsens zusammen. Christian von Oliva fafst bei seinen Bekehrungsversuchen auch bereits die Einrichtung von Knabenschuleu zur Heranbildung einheimischer Kleriker ins Auge. Honorius III. fordert 1218 alle Gläubigen der Christenheit zur Unterstützung derselben auf. Bischof Wilhelm von Modena übersetzt 1224 die lateinische Grammatik des Donat »mit grofser Mühe« in die preufsische Sprache; unter der Ordensherrschaft erstehen Kathedralschulen zu Frauenburg und Königsberg, Kloster- und Stadtschulen, fast an allen gröfseren Orten. Das Marienburger Trefslerbuch der Jahre 1399—1409 zählt allein 77 Städte und Dörfer auf, in denen

[1]) Emil Hollack und Friedrich Tromnau, Geschichte des Schulwesens der Königlichen Haupt- und Residenzstadt Königsberg i. Pr. mit besonderer Berücksichtigung der niedern Schulen. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte Altpreufsens. Königsberg i. Pr. J. H. Bons Verlag. 740 Seiten, Grofs-Oktav. Preis 20 Mark.

Schulen bestanden haben. Weitblickende Hochmeister wie Konrad und Ullrich von Jungingen unterstützten diese Schulen auf alle mögliche Weise und vergafsen bei ihren Reisen durch das Land nie, dieselben zu besuchen und arme Schüler reichlich zu beschenken.

Mit dem Niedergange des Ordens welkten auch diese Schulen schnell dahin, und unter dem Einflusse der polnischen Intoleranz entwickelten sich Zustände, die »in jahrhunderte langer Dauer schwarz umränderte Bilder im Kulturleben unseres Volkes darstellen.« Spärlich sind die Quellen, die uns über das geistige Leben jener Zeit berichten, und was sie zu erzählen wissen, ist wenig Tröstliches. 1539 waren an der Domschule »keine Gesellen vorhanden und kein Studium«. Zwei Jahre später verläfst auch der Rektor Peter Hegemann die Anstalt, um in Wittenberg Theologie zu studieren, so dafs in diesem Jahre der Unterricht vollständig aufhörte.

Es folgte das Zeitalter der Reformation. In Königsberg entstehen die drei grofsen Pfarrschulen der Städte Altstadt, Kneiphof und Löbenicht. 1544 wird nach unendlichen Vorverhandlungen die Universität gegründet, die belebend und befruchtend auf das ganze Schulwesen des Herzogtums einwirkt. Aber einseitig entwickelt sich die Kirchschule zur Lateinschule, und wie in Goldberg unter Trotzendorfs Regiment, so wird auch in Königsberg der Gebrauch der Muttersprache seitens der Schüler für eine Schande gehalten. Die Kneiphöfsche Schulordnung von 1641 bestimmte in ihrem 15. Paragraphen: »Die Muttersprache zu gebrauchen wird ein *studiosus latinae linguae* für eine Schande halten,« und auch an den niedern Kirchschulen, die in den Vorstädten und auf den Freiheiten entstanden, trieb man den Donat mit grofsem Fleifse. Noch um das Jahr 1750 ist der Stundenplan der Schlofskirchen- oder Burgfreiheitschule in lateinischer Sprache abgefafst.

Traurig war es während dessen um den Elementarunterricht, besonders im Lesen und Schreiben bestellt. Um ihn kümmert sich niemand, er wird dem Privatfleifs und dem Privatunterricht überlassen; setzten doch die meisten Kirchschulen bereits ein bestimmtes Mafs von Wissen im Deutschen voraus. So entstehen die »Winkelschulen«, die mit unheimlicher Schnelligkeit sich über die ganze Stadt ausbreiten — »in jeder Strafse drei«, lautet ein Bericht von 1795 — während in vornehmen Kreisen die Hofmeistererziehung blüht.

Und wer unterrichtete in den Winkelschulen? Darüber haben die Verfasser auf Grund der Urkunden und Akten ein umfangreiches Material zusammengebracht. Wegen Unkeuschheit entlassene Primaner, Weiber, die nicht lesen konnten, »Kerls«, die dem Trunke ergeben, Schuster, Schneider, Umbitter, abgedankte Soldaten, 14 Jahre alte Buben, kurz Personen, die aus irgend einem Grunde in ihrem Handwerke, in ihrem Berufe nicht vorwärts kamen und nun zum letzten Mittel, zum Schulhalten griffen. Zwar verlangte der Magistrat bei der Konzessionierung der Winkelschulen stets ein Würdigkeitszeugnis von einem Geistlichen; aber wie viele Schulen blühten im Ver-

borgenen, und wie oft drückten die Behörden ein Auge zu, wenn es galt, eine Existenz vor dem Ruin zu retten und die offene Armenpflege vor einer neuen Last zu bewahren. »Bezieht kein Armengeld«, lautet ein vielsagender Vermerk in dem Berichte über einige Winkelschullehrer des 18. Jahrhunderts. Deshalb kam es auch selten vor, dafs Schüler aus nicht konzessionierten Winkelschulen von den Stadtsoldaten auseinander gejagt wurden, wie das auf dem neuen Rofsgarten einmal geschah. Noch im Jahre 1820 gab es in Königsberg 58 Winkelschulen, und wie es in denselben aussah, das meldet kurz ein Bericht des Oberkonsistorialrats Krause an Dinter: »Um die Winkelschulen kümmern sis sich nicht, da ist alle Mühe vergebens. Ich besnchte einmal eine schulhaltende Dame, und sie liefs lesen den Rinaldo Rinaldini. Ich bemerkte, das Buch passe nicht für Kinder, aber sie erwiderte: »Solche Kinder wissen einmal nicht, was sie lesen, ob sie also dies lesen oder etwas anderes, ist gleich viel.« Solche Schulen in Schutz nehmen, ist Sünde.«

Und doch dürfen wir über diese Schulen nicht sofort den Stab brechen. Sie konnten nur bestehen und sich durch zwei Jahrhunderte erhalten, weil es an einer genügenden Zahl von bessern Schulen für das Volk fehlte, sie legen ein herrliches Zeugnis von dem Bildungseifer und dem Bildungsstreben unserer Vorväter ab, und sie verschwinden von der Bildfläche, als die städtischen Armenschulen aufblühen und der Schulzwang energisch durchgeführt wird.

Die ersten öffentlichen Volksschulen verdanken wir dem vielgeschmähten Spener-Franckeschen Pietismus. Es ist das besondere Verdienst der Verfasser, dieses zum ersten Male urkundlich festgestellt zu haben. Während des ganzen 18. Jahrhunderts stehen dieselben unter königlichem Patronat und sind organisch mit dem Friedrichs-Kollegium verbunden. 1814 übernimmt sie die Stadt. Seitdem geht es mit diesen Schulen anfänglich langsam, dann aber mit Riesenschritten vorwärts, und heute besitzt die Stadt Königsberg ein blühendes Schulwesen, das jährlich fast eine Million Mark an Unterhaltungskosten verlangt.

Interessanter und lehrreicher noch als die äufsere Entwickelung der Königsberger Schulen sind die Bilder aus dem Schulleben selbst, die die Verfasser an der Hand von ungedruckten Quellen entwerfen. Ihr Werk bildet da eine wertvolle Ergänzung besonders zu den Arbeiten von Tholuck und Schlegel. Der »fürnehmste Teil« des Schulunterrichts ist während des Reformationszeitalters der Katechismus. »Wenn die Kinder im Katechismus gut erzogen, so kann ihnen nimmermehr etwas fehlen, sie mögen kommen, zu welchem Regiment sie wollen, so werden es immer feine Leut sein.« In der Kirche wurden an jedem Mittwoch besondere Katechismuspredigten gehalten und am Sonntage mufsten nach der Vesperpredigt »den Alten zur Anreizung« zwei Knaben vor dem Altar den Katechismus nach Frage und Antwort hersagen. Wer von den Alten den Katechismus nicht gelernt hatte, erhielt kein Sakrament, »weder im Leben, noch im Sterben.« 1715 hebt zum erstenmale

eine königliche Verordnung für die höheren Schulen den Unterricht in der Muttersprache hervor. Dagegen fehlt um diese Zeit noch immer die Mathematik im Lehrplane. 1789 werden bei Lehrerprüfungen folgende Fragen vorgelegt: »Wie mifst man Flächen? Wie teilt man die Vielecke ein? Wie dividiert man einen Bruch durch einen andern? Noch leichter sind die Fragen aus Geschichte, Geographie, Naturkunde — Fragen, die heute jeder tüchtige Volksschüler beantworten mufs, und doch handelte es sich hierbei um Lehrer von höheren Schulen.

Eine wichtige Rolle spielte im Schulleben des 17. und 18. Jahrhunderts das Schulexamen. Ursprünglich fand dasselbe alle Vierteljahr statt und dauerte 8 Tage, später wurde es auf zweimal im Jahre beschränkt. Geprüft wurde in allen Gegenständen, selbst in der Musik. In der reformierten Schule werden nach dem Examen jahrelang 2 Ries Papier, $^1/_2$ Stein Rosinen, $^1/_2$ Stein Mandeln als Geschenke an die Kinder verteilt. Einer besondern Aufmerksamkeit erfreuen sich die öffentlichen Prüfungen auch bei den Armenschulen, war es doch die beste Gelegenheit, um einflufsreiche Gönner und Freunde diesen Schulkategorien zu gewinnen. Die genauesten Instruktionen wurden erteilt und die Lektionen schon wochenlang vorher vorbereitet. »Denn so sehr es auch zu wünschen wäre«, schreibt Inspektor Laudien 1794, »dafs die Schüler gar nicht präpariert werden dürften, so sehe ich doch die Notwendigkeit desselben ein, zumal die Armenschulanstalten gröfstenteils auf dem Zutrauen des hiesigen Publikums beruhen, dessen Meinung sorgfältig geschont werden mufs. Eine gehörige Vorbereitung zum Examen ist folglich für den guten Ruf und die Aufnahme der Bürgerschulen, welche die Armenschulen im eigentlichen Verstande sind, sehr zuträglich.«

Mit den Schulprüfungen waren im 17. und 18. Jahrhundert Aufführungen von Schulkomödien verknüpft. 1695 wurde im Löbenicht: »Die triumphierende Gottesfurcht oder der mit dem Siegeszeichen überwundene Kaiser Konstantin« aufgeführt. 1682 »Judith, ein tragikomisches Drama in fünf Akten, in dem 100 Personen auftraten; 1708 »Die betrübte und erfreuliche Geschichte von dem Fall des ersten und der Geburt des andern Adam.« »Vom gedrückten und erquickten, verstofsenen und wieder gesuchten, erniedrigten und erhöhten Joseph.« Auch die Winkelschulen versuchten sich oft in der Aufführung von Schulkomödien, zum gröfsten Ärger der Stadtschulen, die sich deswegen beschwerdeführend sogar an den altstädtischen Rat wandten. Die Stoffe ihrer Komödien waren gewöhnlich der Bibel oder der Sage entnommen. Beliebte Stücke waren: »Der ungerechte Haushalter, der verlorene Sohn, Ritter Galli«.

An Stelle der Schulkomödien traten später die Schulreden und Schulgespräche, und es ist interessant zu beobachten, wie auch hierin die Armenschulen die Kirchschulen sofort nachahmen. Besonders Direktor Laudien hielt Schulgespräche »für den guten Ruf der Herren Lehrer als auch der Schulen sehr vorteilhaft.« Die Themata der

Schulgespräche, die unter Laudien veranstaltet wurden, muten uns heute etwas seltsam an, doch müssen wir nicht vergessen, dafs wir uns da gerade in der Blütezeit des Rationalismus befinden, in einer Zeit, wo auch in den Kirchen über den Nutzen des Frühaufstehens, über den Grünkohlbau und über die Vorteile der Stallfütterung gepredigt wurde. Das Hollack-Tromnausche Werk giebt uns eine Reihe solcher Schulgespräche an. Hier möchte ich nur erwähnen: 1793. »Von der Nützlichkeit des Auswendiglernens nebst einem Vorschlage zur gröfseren Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse unter die arme Jugend.« (6 Kinder.) 1795. »Über die vermeintlichen Qualen der Schule.« (8 Kinder.) 1796. »Unterredungen von einigen überspannten Forderungen an die Schulen.« (8 Kinder.) »Hierauf wird der C. L. Feuerabend von den Übeln reden, welche gelehrte Männer vom verkehrten Herzen in der Welt anstiften.«

Die Schulzucht war besonders in den ersten Jahrhunderten nach der Reformation streng. In der Kneiphöfschen Schule spielte noch auf Prima Klotz und Stock eine bedeutende Rolle. An anderen Schulen finden wir ein Eselsbuch, in das die Faulen und Ungezogenen zum ewigen Andenken eingetragen wurden, oder eine Faulbank, auf der die Faulen Platz nehmen mufsten. Doch unterlassen die vielen von den Verfassern im Wortlaute gebrachten Schulordnungen nie, den Lehrer nach dieser Richtung hin zur Mäfsigkeit und Selbstbeherrschung zu mahnen. Überhaupt finden wir in diesen Schulordnungen manch treffliche Bestimmung, die noch heute die weiteste Beachtung verdient. So heifst es in der Ordnung von 1794: »Wenn Eltern um einer gegründeten Ursache willen Klage zu führen haben, so thun sie wohl daran, wenn sie zuvor mit dem Lehrer, der ihnen allemal auf eine höfliche und bescheidene Art begegnen wird, deshalb geziemend Rücksprache nehmen. Wer aber die Lehrer im geringsten beleidigt, der geht, wenn die Klage an den Inspektor gelangt, seines Rechts verlustig und hat sich selbst zuzuschreiben, wenn er noch überdem von der Obrigkeit zur Verantwortung gezogen wird.«

Auch aufserhalb der Schule wurden die Schüler streng beaufsichtigt. Die Teilnahme am Gottesdienste war für Schüler und Lehrer Jahrhunderte lang obligatorisch. Selbst an den Wochentagen wurden im 16. Jahrhundert »für die lieben Kinderchen« im Dom um fünf, in der Altstadt und im Löbenicht um 6 Uhr morgens besondere Gottesdienste veranstaltet. Viel zu denken giebt in betreff der religiösen Beaufsichtigung ein Bericht aus dem Friedrichskollegium von 1741: »Wenn die Schüler zum heiligen Abendmahl gehen sollten,« heifst es in demselben, »so wurde ihnen dieses vier Wochen vorher an einem Sonnabende mitgeteilt. Am Montag darauf hielt der Inspektor an sie eine Ermahnung, worauf ein jeder Schüler von dem Zustand seiner Seelen selbst einen Bericht aufsetzen und ihn dem Inspektor schriftlich übergeben mufste. Zugleich hatte er ein Zeugnis des ihn unterrichtenden Lehrers und Stubeninspizienten versiegelt

mitzubringen, damit, wenn sich ja in seiner Aufführung etwas fände, so dem Inspektor noch nicht bewufst, dem Kinde aber bei dieser Gelegenheit vorzuhalten nötig wäre, solches anjetzo nicht verabsäumt würde.«

Auch nach der Reformation wurde der Schülerchor, den wir in den Kirchen des Mittelalters finden, auch in Preufsen beibehalten; ebenso hielten sich fast ein halbes Jahrhundert lang die lateinischen Meſsgesänge. In der Provinz Brandenburg wurden sie erst unter dem grofsen Kurfürsten abgeschafft. Recht störend wirkte auf das ganze Schulleben das Leichenbesingen ein. Schon am Wachabend mufsten die Schüler von 9 Uhr abends bis 3 Uhr morgens »bescheidentlich mit Singen aufwarten.« Am Begräbnistage versammelten sie sich um die festgesetzte Zeit vor dem Sterbehause, mufsten hier oft stundenlang im Sturm und Unwetter warten und dann die Leiche mit Gesang zu Grabe begleiten. Es ist wohl selbstverständlich, dafs die wohlhabenderen Schüler dieser Obliegenheit sich zu entziehen suchten. An jeder Schule finden wir deshalb früh einen besondern Chor aus armen musikalischen Knaben, der gegen gewisse Vergünstigungen das Leichenbesingen übernimmt. Im Kneiphof erhielten diese Knaben vom Rat der Stadt »Mantelgelder zu ihrer bessern Ausstaffierung in Begleitung der Leichen«. Besonders waren zum Leichenbesingen die Pauperschüler verpflichtet, die Zöglinge der Pauperhäuser, jener wohlthätigen Stiftungen, mit denen frommer Sinn unsere Stadt früh bedacht hat. Diese Schüler waren ihrer Benefizien wegen nicht zu beneiden. Um 5 Uhr mufsten sie aufstehen. »Wenn der Seiger sieben geschlagen,« gings zur Schule. Im Winter brachte jeder Knabe sein Talglicht mit. Von sieben bis zehn war Unterricht, von zehn bis zwölf Umgänge in der Stadt zum Einsammeln milder Gaben. Jeder Pauperknabe mufste im Laufe der Woche eine bestimmte Summe abliefern, widrigenfalls Schläge seiner warteten. Von eins bis drei war wieder Unterricht, und von drei bis fünf wieder Umgänge in der Stadt. Alle Woche einmal ging es hinaus in den Wald, um für die Schule Ruten zu schneiden. Erst als im Jahre 1639 ein Knabe des grofsen Wassers wegen im Walde umkam, wurde dieses verboten. Andere Arbeiten der Pauperschüler waren das Wasserholen und das Holzzerkleinern — 60 Achtel im Jahre. 1655 wurden für die letzte Arbeit zwei »Arbeitskerls« angenommen.

Sowohl in den Pauperhäusern, wie in den Schulen spotteten die hygienischen Verhältnisse oft jeder Beschreibung. In der Junkergafs-Schule finden wir noch 1791 keinen Abtritt. Die Schüler mufsten — 200 an der Zahl — auf dem Hofe ihre Notdurft verrichten, und als sich die Nachbarn darüber beschwerten, erklärte der Armenschulinspektor Billich: »Zum Bau von Abtritten sei kein Fonds. Jetzt wird der Unflat mit der Auskehrung des Hofplatzes zusammgefegt und von den Hübnern als Dünger auf den Acker gefahren, später mufste man Abdeckerknechte dazu mieten. Übrigens

sind dergleichen Behältnisse in den allerwenigsten hiesigen Schulen vorhanden.« Die Schulstuben waren durchweg klein und wurden, da sie nur für die Unterrichtszeit gemietet waren, während der übrigen Tagesstunden von den sonstigen Mietern mit benutzt. Einen lebendigen Einblick in das Innere eines Schullokals bietet uns eine Eingabe Laudiens an das Etatsministerium vom Jahre 1795. »In manchen Zimmern,« heifst es in dieser Eingabe, »kann sich der Lehrer ganz und gar nicht bewegen, sondern mufs drei Stunden hindurch auf der nämlichen Stelle verbleiben. In Stuben, die 16 Fufs lang und 12 Fufs breit sind, müssen durchschnittlich 70—80 Kinder untergebracht werden. In Wahrheit, die Armenschulen haben äufserlich keinen Reiz, weder für Lehrer, noch für Schüler, noch für die Eltern und Vormünder der letzteren. Dasjenige, wodurch sie sich bisher bei den hiesigen Einwohnern und in ihrem Werte erhalten haben, das ist ihre innere gute Verfassung, das ist der treue und gewissenhafte Unterricht, der von den Lehrern erteilt wird.« 1795 besafsen die Armenschulen zwölf Klassenräume, wofür 187 Thaler Miete gezahlt wurden. Schon aus dieser geringen Summe läfst sich auf die Würdigkeit der Lokale schliefsen.

An diesen Verhältnissen ändert sich wenig auch nach der Übernahme der Schulen durch die Stadt. Besonders läfst die Frequenz bis in die siebziger Jahre hinein viel wünschen übrig. 1834 finden wir auf dem Haberberg eine Schulkasse mit 190, 1843 sogar mit 220 Schülern. Noch schlechter sind die Verhältnisse auf der Laak, hier zählte die Mädchenklasse 1847 275 und die Knabenklasse 276 Schüler. »Es fällt heute schwer zu entscheiden«, sagen die Verfasser, »wer unter den obwaltenden Umständen mehr zu bedauern war, die Lehrer oder die Schüler.« Und dabei waren nicht einmal alle schulpflichtigen Kinder eingeschult! 1857 stellt die Polizei fest, dafs von 12369 Schülern 3900 ohne Schulunterricht waren. Die Disziplin konnte in diesen Ungeheuern von Schulklassen nur durch eiserne Strenge aufrecht erhalten werden. Um ihre Lungen zu schonen, bedienten sich die Lehrer hin und wieder eines hölzernen Klöppels. Ein Schlag mit demselben auf das Pult und die Unruhe war gebannt, die Aufmerksamkeit wieder hergestellt. Heute lächeln wir über derartige Mafsregeln, aber in jener Zeit war man genötigt, nach dem Grundsatze zu verfahren: Der Zweck heiligt das Mittel, denn nicht allein die hohe Frequenz wirkte erschwerend auf Erziehung und Unterricht der Schuljugend, sondern der Mangel an den nötigen Lehr- und Lernmitteln that auch das Seine. Fibel, Tafel und Griffel waren in den fünfziger Jahren bei einem Armenschüler selten zusammenzufinden. Statt der Tafel bediente man sich oft eines Stückes Schiefer ohne Rahmen und ein Bündel Papierfetzen vertrat nicht selten die Fibel. Der Kinderfreund von Preufs und Vetter, der zum Schulinventarium gehörte und jedesmal vor dem Gebrauche ausgegeben und nach demselben wieder im Schulschrank aufbewahrt wurde, durfte von je zwei Knaben während der Lesestunde zum »Einsehen« be-

nutzt werden. Von häuslicher Übung im Lesen war somit wenig die Rede. Schönschreibehefte gab es bei den Armenschülern selten, so sehr auch die Notwendigkeit derselben von den Lehrern betont wurde. In der altstädtischen Armenschule kam man deshalb auf den Gedanken, außer den Schönschreibeheften noch sogenannte Monatshefte einzuführen. In dieselben schrieben die Schüler am Schlusse des Monats eine Seite deutsche und eine Seite lateinische Schrift. Nach der Güte derselben wurden ihnen sodann in der Klasse die Plätze angewiesen. Wer keine Probeschrift aufzuweisen hatte, erhielt einen ungünstigen Platz. Diese Maßregel soll sich sehr bewährt haben.

Um so mehr müssen wir die Fortschritte bewundern, die das Königsberger Schulwesen in den letzten 30 bis 40 Jahren gemacht hat. Unsere modernen, nach allen Forderungen der Hygienie eingerichteten und mit allen Lehrmitteln aufs Freigiebigste ausgestatteten Schulpaläste und die dumpfen übervölkerten Schullöcher aus den zwanziger Jahren, welch ein Kontrast! Heute besitzt unsere Stadt ein blühendes Schulwesen, das sich dem jeder anderen Großstadt würdig zur Seite stellen kann, und noch vor fünfzig Jahren solch tieftraurigen Verhältnisse, wie sie in den bessern Dorfschulen kaum zu finden waren. Gewiß, Königsberg kann stolz sein auf die Entwicklung seines Schulwesens, das in wenigen Jahrzehnten einen ungeahnten Aufschwung genommen hat.

Mit derselben Treue und Ausführlichkeit wie über das innere Schulleben unserer Stadt berichten die Verfasser auch über den Lehrerstand, über seine Vorbildung und soziale Stellung durch drei Jahrhunderte hindurch, über seine Leiden und Freuden, über sein Ringen und Kämpfen nach einer bessern Existenz.

Ich würde den mir zur Verfügung stehenden Raum überschreiten, wenn ich dieses alles hier auch ausfürlich schildern wollte, ich kann da nur auf das Buch selbst verweisen. Hervorheben möchte ich hier aber wenigstens die Hoffnungen und Wünsche der Königsberger Lehrerschaft aus dem Jahre 1848. Sie sind von den Verfassern aus dem Volksschulfreunde, Jahrgang 1848, übernommen worden und haben auch noch heute ein kulturhistorisches Interesse. Auf Veranlassung der Königlichen Regierung traten 1848 auch in Königsberg die Lehrer unter Sauters Führung zu einer Konferenz zusammen und stellten unter andern berechtigten und heute zum Teil bereits erfüllten Forderungen auch folgende Wünsche auf: 1. »Der Lehrer ist für Vergehen nur durch Urteile des gesetzlichen Richters und für sonstige Unwürdigkeiten nur durch den Ausspruch eines Geschworenengerichtes von Lehrern absetzbar.« 2. »Eine Versetzung des Lehrers darf gegen seinen Willen durch die Behörde allein nicht stattfinden, auch nicht auf Antrag der Behörden oder Gemeinden, sondern nur nach Entscheidung des bewußten Geschworenengerichtes.« 3. »Der Kreisschulinspektor wird von sämtlichen Lehrern des Kreises für die Lebensdauer gewählt. Er darf kein Nebenamt bekleiden.

Die Revisionsberichte und Konduitenlisten werden von ihm den Lehrern zur Unterschrift vorgelegt.« 4. »Die Fortentwickelung des Volkschulwesens wird in regelmäfsig wiederkehrenden, von den Lehrern beschickten Synoden gefördert, welche neben den andern Schulbehörden gesetzlich beraten.« Es waren kühne Träume einer fieberschwangern Zeit, die in diesem Umfange wohl schwerlich jemals verwirklicht werden. Bemerkenswert ist, dafs vom 26. bis 30. September im Saale des Königlichen Schlosses eine Provinzialkonferenz tagte, die ähnliche Beschlüsse fafste.

Und noch nach einer andern Seite verdient das Hollack-Tromnausche Werk dle weiteste Beachtung. Es schildert uns zum ersten Male urkundlich und ausführlich die Verdienste eines Quandt und Schulz, eines Zeller, Dinter und Herbart um das Königsberger Schulwesen. Die Namen dieser Männer sind ja bereits in der Kirchen- und Schulgeschichte bekannt, aber was sie für das Schulwesen unserer Vaterstadt gethan, wie sie anregend, belehrend, belebend nach allen Seiten hin gewirkt haben, wie einige von ihnen selbst Gesundheit und Vermögen im Dienste der Menschenliebe einsetzten: das wird uns hier zum erstenmale mit grofser Wärme und aufrichtiger Verehrung berichtet. Wenn Hollack und Tromnau sich durch ihr Buch keine weiteren Verdienste erworben hätten, als die Feststellung dieser Thatsachen, so hätten sie sich schon dadurch den Dank der gesamten Lehrerwelt verdient. Aber das Hollack-Tromnausche Werk bietet ja des Anregenden und Neuen nach allen Richtungen hin sehr viel. Wo künftig die Forschung auch einsetzen wird, die Arbeit Hollacks und Tromnaus wird sie nicht unbeachtet lassen. Und wer das Buch mit Aufmerksamkeit und Fleifs durcharbeitet, der wird sich reich belohnt finden, der wird vor allen Dingen dankbarer die Gegenwart geniefsen und hoffnungsfreudiger in die Zukunft blicken. Wo nach einer dunkeln, sorgenschweren Vergangenheit solche Fortschritte gemacht worden sind, da sind auch künftig keine Rückschritte zu erwarten.

Die Königsberger Lehrerschaft kann stolz darauf sein, dafs zwei Mitglieder ihres Standes dieses Werk, das ja auch in wissenschaftlichen Kreisen Anerkennung gefunden hat, geschrieben haben. Dasselbe sei allen Freunden der Kultur- und Schulgeschichte aufs wärmste empfohlen, besonders aber seien die Seminar- und Kreislehrerbibliotheken auf diese Monographie aufmerksam gemacht.

Königsberg. C. Rapke.

Mitteilungen.

(Volksbildung und Volkswohlstand.) Über diesen Gegenstand, der in der Abhandlung: »Der Einflufs der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auf die Gestaltung der Volksbildung« von Prof. Fleischner (Siehe unter A. dieses Heftes)

berührt wird, haben wir schon im Heft 10 von Bd. X der »N. B.« an der Hand der Schrift von Tews referiert; von einem andern Gesichtspunkt aus erörtert ihn Dr. E. Schultze in der Schrift: »Volksbildung und Volkswohlstand« (Berlin, Dannenberg u. Co. 1899. 1,60 M.). Unter Bildung versteht der Verfasser »jenen Zustand harmonischer Ausbildung der geistigen Persönlichkeit, der eine gewisse, wenn auch bescheidene Summe von Kenntnissen voraussetzt, vor allem aber in einem Grade der geistigen Kräfte und Fähigkeiten besteht, der die Möglichkeit einer wirklich fördernden Beschäftigung mit den leichter verständlichen Werken der Litteratur und Kunst gestattet, und in jedem Augenblick die Möglichkeit eines ernsthaften Weiterlernens auf jedem Gebiet der Wissenschaft gewährt... Unter Volksbildung ist dann die möglichst weite Verbreitung dieser Grundkenntnisse und Fähigkeiten in allen Schichten des Volkes zu verstehen«. Dieselbe ist unbedingt notwendig, damit in allen Gliedern der Nation »eine Gleichheit des Kulturbewufstseins erzeugt wird, ohne welche unsere Gesellschaft des Zusammenhangs entbehrte und ein zusammengewürfelter Haufen von Individuen wäre, zwischen denen es kein anderes Bindeglied als das der äufseren Notwendigkeit ohne eine wirkliche geistige Gemeinschaft gäbe... Die gänzliche Verschiedenheit des Anschauungs- und Ideenkreises in verschiedenen Teilen des Volkes hat noch nie einem Staate zum Vorteil gereicht, im Gegenteil ist sie immer von Nachteilen begleitet gewesen, die sich in einer Schwächung nach aufsen, oft genug auch in gewaltsamen Erschütterungen des innerpolitischen Lebens zeigten, die ja nirgends ausbleiben können, wo in dem sozialen System die Herstellung des Gleichgewichtes unterbleibt«. Der wirtschaftliche Wert der Volksbildung ist von Tews (»Neue Bahnen« X, 628/629) nachgewiesen worden und wird auch von Dr. E. Schultze in der oben genannten Schrift dargelegt. Der letztere weist bezüglich des sittlichen Wertes der Volksbildung auf Spanien hin, wo die rohen und entsittlichenden Stiergefechte am häufigsten in den Provinzen abgehalten werden, in denen die Volksbildung auf der niedersten Stufe, die Zahl der Verbrechen aber am höchsten steht; ebenso weist er nach, dafs mit der gesteigerten Volksbildung die Armut und das Verbrechertum sinken, die Vaterlandsliebe aber gehoben wird. Damit soll nicht dem Chauvinismus das Wort geredet werden, der mit wahrer Vaterlandsliebe nichts gemein hat; sie bedarf keiner besonderen Pflege, sondern ist ein Ergebnis der nationalen Bildung. Weiterhin weist Dr. E. Schultze nach, dafs die gesteigerte Volksbildung die Erhöhung der Produktivität, des Wohlstandes, des Gewerbes und des Handels und des gesellschaftlichen Lebens zur Folge haben.

Wir haben schon wiederholt darauf hingewiesen, dafs man in England, Frankreich, Nordamerika, Schweden und Norwegen, sogar in Rufsland den Wert einer gesteigerten Volksbildung für das wirtschaftliche und soziale Leben erkennt und derselben deshalb beson-

dere Aufmerksamkeit zugewendet; »unser Vaterland wird aber«, sagt Dr. E. Schultze, »in dem folgenden Jahrhundert seine politische und wirtschaftliche Stellung gegen die grofsen, rivalisierenden Mächte nur dann behaupten können, wenn es in der höheren Entwicklung der ihm angehörigen Individuen einen Ersatz für das findet, was ihm die Natur und Geschichte versagt haben; seine Bürger müssen eine über den Durchschnitt hinausreichende Leistungsfähigkeit, Arbeitskraft, Intelligenz, sittliche Bildung und physische Gesundheit erlangen«. Wir dürfen es uns nicht mehr verhehlen, dafs unser Volksbildungswesen nicht mehr so weit über dem Volksbildungswesen der Kulturländer steht, wie dies früher der Fall war; wir sind nicht fortgeschritten mit den Forderungen der Zeit, während England, Frankreich und andere Länder die gröfsten Anstrengungen auf diesem Gebiet der nationalen Kulturarbeit machen. Wir müssen unser Volksschulwesen zeitgemäfs umgestalten, wenn wir die Volksbildung zeitgemäfs gestalten wollen; wir müssen sie namentlich hinsichtlich der sittlichen, wirtschaftlichen und technischen Seite umgestalten. Der Direktor der Gewerbeschule in Berlin, Klöden, betont schon 1827, dafs die englische Erziehung weit geeigneter sei, praktisch und selbständig denkende Männer heranzubilden als die deutsche, obwohl unser Volksschulwesen noch heute weit über dem englischen steht; auch in Frankreich, Nordamerika, Schweden, Norwegen und Dänemark kann man ähnliche Beobachtungen machen. Nicht um eine Vermehrung der Wissensfächer, nicht um Aufnahme neuer Lehrfächer in den Lehrplan handelt es sich, sondern um Ausbau der Lehrfächer nach der sittlichen, wirtschaftlichen und technischen Seite hin und um Ausscheidung alles Wissenstoffes, der nicht für die geistige, religiöse, sittliche, wirtschaftliche und technische Bildung von unbedingtem Wert ist. —*

Einen beachtenswerten Beitrag liefert H. Karge in Spremberg über die patriotischen Schulfeiern in Heft 7 der »Ztschr. f. den deutschen Unterricht« (Leipzig, Teubner 1898). Der Verfasser bezieht sich im besonderen auf die für die preufsischen Schulen angeordneten Gedächtnisfeiern an den Geburts- und Todestagen der Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III. und sieht sich veranlafst, auf eine zweckmäfsigere Gestaltung dieser Schulfeiern zu dringen, da die Erfahrung lehrt, dafs die Schüler noch gar oft dabei durch Langeweile abgestofsen oder mit Patriotismus gleichsam überfüttert werden. Seine Ausführungen gipfeln im wesentlichen darin, dafs die Anordnung und Auswahl des Vortragsstoffs und seine Beziehung zu der betreffenden Ansprache so zu gestalten sei, dafs die Seele der Zuhörer nur in einer bestimmten Richtung in Anspruch genommen werde. Es ist nicht zu leugnen, dafs der Verfasser mit seinen Forderungen, die er durch Winke aus der Praxis stützt, einen richtigen Weg angegeben hat, um die Wirkung der Schulfeier zu erhöhen. H.

C. Referate und Besprechungen.

Erwiderung

auf Herrn Dr. Paul Bergemanns Besprechung meines Buches: »Erläuterungen zu Herbarts Ethik.« (»Neue Bahnen«, 1899, Hef. 11.)

Herr Bergemann behauptet:

1. »Wir sehen« — die Herbartsche Pädagogik — »allmählich in sich selbst zusammensinken«. S. 714. Diese Behauptung ist unrichtig. Wenn B. (mit dem »wir« meint er doch wohl sich selbst) das sieht, was er zu sehen behauptet, so sieht er etwas Falsches. Gerade das Gegenteil ist richtig; denn seit ungefähr 5 Jahren giebt es so viel Herbart-Vereine, Herbart-Kränzchen und Ähnliches, wie nie zuvor. Die methodischen Lehrbücher und Lehrpläne der Volks- und Bürgerschulen zeigen jetzt den Einfluſs der Herbartschen Pädagogik wie nie vorher.

2. Felsch will »etwas (die H. Pädagogik und Ethik) retten«, »was wir heutzutage gar nicht mehr gebrauchen können«. S. 721. Mit dieser Behauptung schiebt B. mir eine Absicht unter, die ich niemals gehabt habe, ja niemals haben konnte; denn weder die H. Pädagogik noch Ethik bedarf einer Rettung. Keine ist in Gefahr, »in sich zusammenzusinken«; freilich, der Gefahr, miſsverstanden zu werden, ist Herbarts Pädagogik etc. immer noch ausgesetzt. Jedoch vor solcher Gefahr ist keine Wissenschaft sicher. Die Absicht, welche ich mit den »Erläuterungen« verfolge, ist klar und deutlich auf S. XII ausgesprochen. Jemandem eine Absicht unterzuschieben, die er offenbar nicht hat, ist nicht löblich.

3. Die Herbartsche Pädagogik ist auf »schmaler philosophischer Basis« errichtet. S. 715. Für diese Behauptung fehlt jeglicher Beweis. Sie ist auch falsch; denn H. Pädagogik ruht auf Ethik und Psychologie, und letztere ist gegründet auf Erfahrung, Mathematik und Metaphysik Wer unbefangen und aufmerksam Herbarts pädagogische Erörterungen über das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, über das Interesse der Teilnahme an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen (H. W. ed. H. X, 2. B. 3. K. I und II, 5. K. II und III, H. W. II, S. 126 ff. und S. 160), über den Einfluſs des Gedankenkreises, der Anlage, der Lebensart auf den Charakter etc. H. W. X, 3. B. 4. Kap. II—V) studiert, der wird sich von der Haltlosigkeit der Bergemannschen Behauptung überzeugen.

4. »Wir Neuen« schlieſsen ein für allemal mit ihr ab. S. 715. »Wir wollen — eine Sozialpädagogik der Individualpädagogik entgegenstellen; wir wollen eine neue pädagogische Entwickelungsreihe beginnen; indem wir auch die erzieherische Einwirkung auf das Individuum vom Standpunkte des Gemeinschaftslebens aus auffassen

und regeln, was das Erziehungsziel sowohl, als auch was die Erziehungsmittel anbetrifft.« S. 715. Wen meint H. B. mit dem Ausdruck »wir Neuen«?[1]) Er scheint sich allein damit zu bezeichnen; denn die Redaktion der »Neuen Bahnen« ist nach den Fufsnoten mit B. nicht ganz einverstanden.[1]) B. will nun recht viel. Vor allem will er ein »Gegenstück« zur H. Pädagogik aufrichten. Er will der »Individualpädagogik« eine »Sozialpädagogik« »entgegenstellen«. Damit bezeichnet er die H. Pädagogik als Individualpädagogik. Er beweist aber nicht, ob dieser Gegensatz in der Pädagogik überhaupt besteht, auch nicht einmal, ob er zulässig sei. Wenigstens hätte B. darlegen müssen, warum er H. Pädagogik eine Individualpädagogik zu nennen sich für berechtigt hält. B. spricht zwar allerlei über den »Einzelnen« und über die »Gemeinschaft« und erweckt den Schein, als ob alles, was er tadelt, in der H. Pädagogik oder Ethik stehe; aber er führt keine Belegstelle aus Herbart an. Er würde auch keine solche finden; wohl aber könnte er Stellen finden, aus denen deutlich hervorgeht, dafs H. Pädagogik keine Individualpädagogik ist. Hier sind einige solcher Stellen: Der Knabe mufs empfinden, »dafs er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird«; — er »mufs auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden«. H. W. X, S. 148—149. »Betrachtungen über die Konvenienzen des Umgangs und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Notwendigkeit, dafs Menschen sich untereinander schicken und helfen. Auf diese Notwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Koordination. Um hier anschaulich zu sein, ergreife er vor allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden« etc. H. W. X, S. 89 ff. »Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte mufs die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbundene Menschen darstellen und wie sie sich darstellen können, wie aber keiner allein etwas Grofses zu werden, vollends zu leisten im Stande sei, — wie jeder in nnd aufser sich immer nur das verarbeite, was Zeit und Umstände darreichen« — u. s. w. H. W. X, S. 97 ff. Mit diesen Stellen soll aber nicht nachgewiesen werden, dafs H. Pädagogik eine »Sozialpädagogik« sei. Sie ist weder eine Individual-, noch eine Sozialpädagogik; sie ist überhaupt keine Sonder-Pädagogik, sondern sie ist eine Allgemeine Pädagogik. H. B. betont, dafs gewisse grofse Männer und deren geistige Erzeugnisse nur Glieder einer langen Entwickelungsreihe seien; aber sich selbst nimmt er davon aus. Wie ein *deus ex machina* will er eine neue pädagogische Entwickelungsreihe beginnen. Bezeichnend ist das wiederholte: »Wir wollen«.

[1]) Von mir durch Druck hervorgehoben.

[1]) Siehe Heft XII der »N. B.«: Zur Beachtung! Redakt.

5. »Darauf kommt es keineswegs blofs an, dafs man die gesellschaftlichen Erscheinungen berücksichtigt und von den Pflichten gegen andere spricht, dafs man zeigt, wie man sich in der Gesellschaft als sittlicher Mensch zu benehmen hat.« S. 717. B. scheint zu glauben, dafs er mit diesen Sätzen den ganzen Inhalt der Herbartschen Ethik angegeben habe. Was Herbart mit seiner Ethik wollte, hätte B. auf S. VI—VII lesen können. Was Herbart in seiner Ethik geliefert hat, läfst sich kurz so ausdrücken: Er hat 1. sittliche Musterbilder aufgestellt, 2. gezeigt, wie a) der Einzelne, b) die Gesellschaft beschaffen sein soll, um den sittlichen Musterbildern zu entsprechen.

6. »Die spezifische Besonderheit der sozialen Ethik besteht darin, dafs man die Entstehung des Sittlichen als eines Sozialen nachweist; dafs man zeigt, dafs und wie das Sittliche dem Gemeinschaftsleben seinen Ursprung verdankt.« S. 717. Will B. hiermit sagen, die »soziale Ethik« habe zu zeigen, dafs und wie das Gemeinschaftsleben Willensverhältnisse darbietet, welche bewirken, dafs allgemein giltige ethische Urteile gefällt werden, so mufs er Herbarts Ethik eine »Sozial-Ethik« nennen; denn in ihr wird jenes gezeigt. Will B. aber sagen, die »soziale Ethik« habe zu zeigen, dafs es allgemein giltige ethische Urteile nicht gebe, sondern dafs sie dem jeweiligen Kulturzustande entsprechen und mit dessen Fort- oder Rückschritt sich ändern, so ist Herb. Ethik keine »Sozial-Ethik«. Eine Ethik, welche diesen Nachweis führt, könnte, wenn man den Gegensatz: Individual-, Sozial-Ethik — überhaupt als zulässig anerkennt, die aus dem jeweiligen Kulturzustande der Gesellschaft abgeleiteten ethischen Normen auch b l o f s a u f d i e I n d i v i d u e n beziehen und anwenden, und so entstände der logische Widerspruch, dafs die »Sozial-Ethik« zugleich »Individual-Ethik« wäre. Hieraus ist ersichtlich, dafs die von B. genannte »spezifische Besonderheit« nicht genügt zur Kennzeichnung des Gegensatzes: Individual-, Sozial-Ethik. Jene »Besonderheit« ist vielmehr das Merkmal der e v o l u t i o n i s t i s c h e n Ethik. Dieser ist entgegengesetzt die a b s o l u t e Ethik, nicht aber die »Individual-Ethik«. Giebt man jenen Gegensatz überhaupt zu, so kann sowohl die evolutionistische, als auch die absolute Ethik entweder Individual- oder Sozial-Ethik sein.

Nach meiner Überzeugung ist dieser Gegensatz sachlich unzulässig; denn die Ethik als Wissenschaft, mag sie absolute oder evolutionistische Ethik heifsen, mufs das leisten, was die Herbartsche Ethik geleistet hat, (s. Nr. 6), also A l l g e m e i n e E t h i k sein. Will die allgemeine Ethik noch historische oder psychologische Betrachtungen über Entstehung von Gesellschaften, über die Wirksamkeit ethischer Vorschriften usw. anstellen, so d a r f sie das thun, aber sie m u f s es nicht thun. Siehe S. 6, 84, 106. S. 114, 121, 131, 134. Dafs Herr B. den Begriff der evolutionistischen Ethik gleich dem der »Sozial-Ethik« setzt, geht aus dem Beispiel hervor, an dem er zu zeigen versucht, wie »das Sittliche geworden« sei. S. 720. Dort sagt B.: »Die aufdämmernde Erkenntnis der Bedeutung der Gattungserhaltung läfst aus der Horde eine organisierte Gemeinschaft, eine Gesellschaft entstehen und gleichzeitig wird das erste Sittengebot erlassen: Mutter, liebe hinfort deinen Sohn n u r als Kind, Sohn, liebe hinfort deine

Mutter nur als Mutter!« Nun, Herr B., wer giebt dieses »Sittengebot«? Woher hat der Gebotgeber die Autorität, das Recht, Gebote zu geben? Was macht dieses Gebot zu einem sittlichen? Warum überhaupt dieses Gebot, da die Mutter doch schon vor dem Erlafs desselben ihren Sohn nur als Kind geliebt hat? Oder als was liebte sie ihren Sohn vorher? Durch diese Fragen, die sich ganz von selbst erheben, soll nur angedeutet werden, wie viel unausgefüllte und unausfüllbare Lücken bei einer derartigen Ableitung des Sittlichen entstehen. Zugegeben, dafs andere Vertreter der evolutionistischen Ethik bei derartigen Versuchen geschickter verfahren, so wird die evolutionistische Ethik im günstigsten Fall doch nur zeigen, wie der sittliche Zustand auf dieser oder jener Kulturstufe war oder ist; sie wird niemals zeigen können, wie er sein soll. Es fehlen der evolutionistischen Ethik demnach die psychologischen und logischen Bedingungen zur Aufstellung von Geboten. Dafs Herbarts Ethik keine evolutionistische ist, eine solche auch nicht sein sollte, hätte B. auf S. VI lesen können.

7. »Wie wir zu diesen Ideen (den 5 ethischen Grundideen Herbarts) kommen, das jedoch erfahren wir nicht.« S. 717. Das hätte B. erfahren, wenn er studiert hätte, was auf S. 4 und 5—11 steht.

8. Nach der Herbartschen Ethik dürfe man nicht fragen und forschen, woher sie (die Ideen) stammen; wie es zugeht, »dafs wir sie haben?« S. 717. Diese Behauptung ist falsch, denn die genannte Frage steht auf S. 4/5.

9. Herbarts Ethik gebe keine Antwort — versuche nicht einmal, dies zu thun — auf die Frage: »Wie kommt es, dafs in ihrer Anerkennung als allgemeiner, höchster, sittlicher Wertmafsstäbe Übereinstimmung herrscht?« S. 718, 721. Hiermit behauptet B. wieder etwas Falsches. Das von ihm Vermifste findet er auf S. 11—13 und 15.

10. Herr B. hält für notwendig, auf den Unterschied zwischen ästhetischem und ethischem Gefallen hinzuweisen (S. 718) und erweckt damit den Gedanken, als ob Herbarts Ethik diesen Unterschied nicht mache. Hätte B. gelesen, was auf S. 5, 6, 9—13 steht, so hätte er sich seine Bemerkungen sparen können.

11. Nach B. fordert die Idee etwas — stellt eine Forderung — ist ein Gebot. S. 719. Die Idee an sich fordert nichts, ist kein Gebot. In welchem Falle sie wie ein Gebot wirkt, hätte B. auf S. 10/11 lesen können.

12. B. behauptet: Wohlwollen gefällt, »weil es soziale Nützlichkeit bezweckt.«[1] S. 719. Ein solches Wohlwollen ist kein reines Wohlwollen, hat also mit der ethischen Idee des Wohlwollens nichts zu thun. B. mag das Nötige auf S. 37 nachlesen!

13. »Ein um der sittlichen Idee selbst willen geschehendes Thun erscheint uns lächerlich und sinnlos.«[1] S. 719. Mit dieser Behauptung und der unter 13 bekennt Herr Bergemann sich zur reinen Nützlichkeitsmoral. Seinen Anpruch, als »Neuer« zu gelten, mufs er aber hier aufgeben. Von den früheren Vertretern dieser Lehre führe ich nur Spinoza an. Dieser sagt: »Die erste und einzige Grundlage der

[1] Von mir durch Druck hervorgehoben.

Tugend oder der richtigen Lebensweise ist die Sorge für seinen Nutzen.« Ethik L. 41. B. Solche Moral ist After-Moral. Sie erzeugt oder sanktioniert den sogenannten Krämersinn, der vor jeder Handlung erst fragt: Was habe ich davon? Was bringt mir das ein? Nun will ich zu Gunsten des Herrn B. annehmen, daſs er nur das der Gesellschaft, nicht das dem Einzelnen Nützliche als Moralprinzip aufgestellt wissen will. Aber es ist bekannt, daſs das der Gesellschaft Nützliche sehr bald darin gefunden wird, was einem kleinen Kreise derselben nützlich ist, und daſs das diesem Kreise Nützliche sehr bald in dem gefunden wird, was einzelnen Mitgliedern desselben nützt. Der Volksmund drückt die Gleichsetzung des der Gesellschaft Nützlichen mit dem wenigen Einzelnen Nützlichen aus durch das bekannte Wort: »Hat der Bauer Geld, so hats die ganze Welt.«

Ein Unglück wäre es für das deutsche Volk, wenn solche After-Moral, wenn die von B. unter 12 und 13 ausgesprochene Ansicht einen Einfluſs auf gröſsere Kreise gewänne. Die Folge solcher Lehre kann nur Entsittlichung sein. Bekannt ist, welchen verderblichen Einfluſs das *utile quaerere* des Spinoza im vorigen Jahrhundert auf ganze Volkskreise ausgeübt und wie es mit dazu beigetragen hat, das deutsche Volk unfähig zu machen, den politischen Stürmen zu widerstehen.

14. »Felsch betont immer wieder: sie ist doch keine Individual-Ethik, sondern eine Sozial-Ethik.« S. 720. Diese Behauptung ist unwahr. Ich habe nirgends, auch nur einmal, geschweige »immer wieder« betont, Herb. Ethik sei eine Sozial-Ethik, sondern den Gegensatz: Individual-, Sozial-Ethik überhaupt nicht als sachlich richtig anerkannt; s. S. 7. Herbarts Ethik ist weder Individual- noch Sozal-Ethik, sondern sie ist Allgemeine Ethik. Es ist bedauerlich, wenn eine Kritik Behauptungen aufstellt, wofür sie keine Spur eines Beweises beibringen kann.

15. »Die Gesellschaft ist nach Herbart nur ein Konglomerat, ein künstliches Produkt.« S. 720, 721. Diese Behauptung ist unrichtig. Das folgt aus dem theoretischen und ethischen Begriff der Gesellschaft. Ein Konglomerat besteht aus ungleichartigen Teilen, welche durch etwas zusammengehalten werden, was keinem Teile eigen ist. Die Gesellschaft wird zusammengehalten durch einen Zweck, den jedes Glied als den seinigen anerkennt. Herr B. kann dies alles auf S. 82—86 und 104 ff. studieren. Über die Gesellschaft als Gewordenes, als Naturprodukt empfehle ich Herrn B., S. 106 und H. W. IX, S. 405 nachzulesen und darnach seinen Irrtum zu berichtigen.

17. Die Einzelnen erscheinen als »Marionetten«. S. 721. Dieser Schein ist aber ein Trugbild. Die Idee der inneren Freiheit läſst keine Marionetten zu. Siehe S. 19 und ff. S. 97.

18. »Das Ganze (Herb. Ethik) macht den Eindruck, als sei es nur ein Exercitium in der höheren Voltigierkunst des abstrakt-formalen Denkens.« S. 721. Hiermit tritt Herr B., der zum gröſsten Teil die Einwendungen, welche Dr. Dittes gegen Herbarts Ethik gemacht hat, wiederholt, ganz in dessen Fuſsstapfen. D. hat Herbarts Ethik einen »Eiertanz«

genannt, Herrn B. erscheint sie als Exercitium der höheren »Voltigierkunst«. Nach meinem Gefühl müfste es jedem wissenschaftlich Gebildeten widerstreben, solche Bilder auf das Ergebnis einer ernsten, geistigen Arbeit anzuwenden.

19. F. nennt uns pädagogische Dilettanten und Laien« S. 715. Damit irrt sich Herr B. Ich kenne Herrn B. und seinen Anhang nicht, auch nicht Herrn Bergemanns wissenschaftliche Leistungen. Und es ist nicht meine Art, über Unbekanntes zu urteilen.

20. »Herrn F. ist das Verständnis für das die soziale Ethik eigentlich Charakterisierende eben noch nicht aufgegangen.« S. 717. »F. ahnt überhaupt garnicht, warum die Herbartsche Ethik für den modernen, d. i. den sozialen Pädagogen unbrauchbar, aber völlig unbrauchbar ist.« S. 719/720. Zu diesen Äufserungen des Herrn Bergemann will ich nichts hinzufügen; ich will sie nur zur allgemeinen Kenntnisnahme des Standpunktes seiner »Besprechung« tiefer hängen.

Schlufs. Wie ich schon unter 18 bemerkt habe, hat B. in seiner »Besprechung« meines Buchs hauptsächlich das gegen Herbarts Ethik wiederholt, was Dr. Dittes behauptet hat. Auf des Dr. Dittes Auslassungen habe ich eingehend in meinem Buche geantwortet, auch durch den Titel auf die Einwendungen hingewiesen. Darnach hätte Herr Bergemann meine Widerlegungen jener Einwendungen einer Besprechung unterziehen sollen, nicht aber die von anderen und mir widerlegten oder berichtigten Einwendungen wiederholen dürfen. Es scheint mir, als ob B. von meinen »Erläuterungen« nur das Vorwort und den Anfang des V. Kapitels im II. Buch gelesen und als Besprechung meines Buches nur das niedergeschrieben habe, was er früher einmal gegen Herbarts Ethik gedacht hat. Durch die Kritik soll die Wahrheit gefördert werden. Wenn sie aber Behauptungen wiederholt, die schon erledigt sind, so erfüllt sie ihren Zweck nicht. Auf solche Kritik irgend etwas zu erwidern, widerstrebt mir. Deshalb hätte ich auch Herrn Bergemanns Kritik gern sich selbst überlassen, wenn ich es nicht für notwendig erachtete, gegen die unter Nr. 12 und 13 angeführte After-Moral und besonders gegen deren Einführung in die Jugenderziehung Protest zu erheben.

Magdeburg, den 13. November 1899. Dr. Felsch, Rektor.

Litteraturbericht über die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

I.

Die »Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften« von Th. Waitz sind in 4., durch Beigaben vermehrte Auflage herausgegeben von Prof. Dr. O. Willmann, mit dem Porträt des Verfassers und einer Einleitung des Herausgebers über Waitz' praktische Philosophie

versehen. (Braunschweig 1898, Fr. Vieweg u. Sohn. 5 M.) Die erste Auflage ist 1852 erschienen; erst nach dem 1864 erfolgten Tod des Verfassers erschien eine neue Auflage (1875), welche den Text der ersten unverändert wiedergab, ihm mehrfache Erweiterungen an der Hand des Handexemplars des Verf. u. dergl. in Fufsnoten beifügte, eine Abhandlung über Waitz »Praktische Philosophie« und mehrere kleinere Schriften als Ergänzung der Pädagogik zufügte. Schon 1882 machte sich eine neue Auflage nötig, woraus sich schliefsen läfst, dafs die Schrift das Interesse der Schulmänner bewahrt hat. Nunmehr liegt uns die vierte Auflage vor; ihr ist noch eine Biographie von Th. Waitz und die Anzeige der Allgem. Pädag. von Scheibert in der Pädag, Revue beigegeben. Das Buch enthält eine Reihe von wertvollen Ausführungen, die nicht veralten und auch nicht durch die neuere pädagogische Litteratur ersetzt werden.

»Die Erziehung« von »Herbart Spencer« liegt in der deutschen Übersetzung von Dr. Fr. Schultze in vierter Auflage vor. (Leipzig, H. Haacke 1898, 3 M.) Das Schriftchen ist s. Z. in den »Neuen Bahnen« eingehend besprochen worden; es enthält für den deutschen Pädagogen, der auf der Höhe seiner Wissenschaft steht, nichts Neues, bringt aber viele wichtige Gedanken über leibliche, geistige und sittliche Erziehung in leicht fafslicher Form zur Darstellung.

Neue Gesichtspunkte für die Entwicklung der Pädagogik stellt »Dr. Bergemann« in den »Aphorismen zur sozialen Pädagogik«. (71 S. Leipzig, Hahn, 1 M., 1899) auf; wir wollen damit nicht sagen, dafs er sie neu entdeckt oder erfunden hat; er hat sie nur im Anschlufs an die sozialen Strömungen unserer Zeit besonders hervorgehoben und in 28 kleineren und gröfseren Abhandlungen in klarer und leichtverständlicher Form zur Darstellung gebracht.

Denselben Gegenstand behandelt »Prof. Natorp« in seinem Werk: »Sozialpädagogik«. (352 S. 6 M. Stuttgart, Frommanns Verlag (E. Hauff) 1899). Der Verf. bezeichnet seine Sozialpädagogik als eine »Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft«; er will nämlich von diesem Gesichtspunkte aus das Problem der Wechselbeziehungen zwischen der Erziehung, deren Kern er in der Erziehung des Willens sieht, und der Gemeinschaft lösen. Daher bespricht er im ersten Teil — Grundlegung — das Verhältnis zwischen Erziehung, Bildung, Wille und Idee und zeigt, dafs Erziehung, Bildung und Idee in der Bildung des Willens gipfeln und diese allein in und mit der Gemeinschaft, Willensgemeinschaft, stattfinden kann. Daher unterzieht er das Leben der Gemeinschaft nach seiner sittlichen Seite hin im zweiten Teile — Hauptbegriffe der Ethik und Sozialphilosophie — einer näheren Betrachtung, um daraus die Prinzipien zur Lösung der Aufgabe bezüglich der Erziehung in und für die Gemeinschaft zu erkennen. Mit dieser selbst beschäftigt sich der dritte Teil — Organisation und Methode der Willenserziehung. Das Studium des Buches wird erschwert durch die deduktive Darstellungsform; wir befürchten, dafs mancher Leser daher das Buch ohne grofsen Nutzen für seine Bildung aus der Hand legen wird. Wer sich aber vor einer mehrmaligen Durcharbeitung nicht fürchtet, wird doch, besonders vom dritten Buch, manchen Gewinn davon haben.

Leichter faſslich hat »Dr. Huther« die »Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre« (169 S. 2 M. Berlin, Rosenbaum und Hart, 1898) auf Grund der neueren Psychologie und Ethik dargestellt; im ersten Teil, der psychologischen Analyse der Charakterbildung, schlieſst er sich mehr an Wundt, im zweiten, der psychologischen Erziehungslehre, mehr an Herbart an, was hier dem Buche gerade nicht zum Vorteile gereicht.

Im Anschluſs an seine »Anschauungs-Psychologie« hat Seminardirektor E. Martig sein »Lehrbuch der Pädagogik« (Bern, Schmid, Francke u. Komp. 2. verb. Aufl. 1892. 189 S.) herausgegeben. Das Werk ist für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht bestimmt und giebt die wichtigsten Lehren der allgemeinen Pädagogik in übersichtlicher und leicht faſslicher Darstellung. Giebt der Verfasser in seiner Anschauungs-Psychologie eine pädagogische Psychologie, so giebt er in seinem Lehrbuch der Pädagogik im Anschlusse an diese eine psychologische Pädagogik. In beiden Werken zeigt sich der Verfasser als ein Mann, der auf der Höhe seiner Wissenschaft steht und frei von jedem philosophischen und pädagogischen Dogmatismus ist: von diesem Standpunkte aus hat er auch die wichtigsten und wertvollsten Lehren der Herbart-Zillerschen Pädagogik in seine Darstellung aufgenommen. Wir möchten unsere Leser, besonders die jüngeren Lehrer, auf die beiden Schriften des Seminardirektors Martig besonders aufmerksam machen.

Mehr zugeschnitten für die heutige Seminarbildung ist die »Erziehungs- und Unterrichtslehre« von »Dr. K. Heilmann, Seminardirektor» (Leipzig, Dürr, 1899, 2. verb. Aufl. 1. Bd. 2,30 M. 2. Bd. 2,70 M.) Im 1. Bd. wird die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre mit Einschluſs der pädagogischen Psychologie behandelt; der 2. Bd. behandelt die besondere Unterrichtslehre, die spezielle Methodik und ist unter der Mitwirkung verschiedener Schulmänner bearbeitet worden. Der Verfasser strebt eine Vermittlung zwischen Herbart'schen Pädagogik und der Vulgärpädagogik an; sein Buch wird sicher an Wert gewinnen, wenn er mehr den Ergebnissen der neueren Psychologie und Ethik Rechnung trägt.

»Die deutsche Erziehungsschule, ihr Unterricht, ihre Zucht und Regierung, sowie ihre Verbindung mit dem Elternhause und das Schulleben« nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik. Gekrönte Preisschrift von Dr. Gustav Fröhlich, königl. Schulinspektor in St. Johann a. d. Saar. 2. verb. und verm. Aufl. Verlag von Bleyl und Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer), Dresden. 191 S. 2,50 M. 1899. — Die Schrift ist aus der Verschmelzung von zwei s. Zt. gekrönten Preisschriften entstanden und steht auf dem Boden der Herbart'schen Pädagogik. Daher begründet der Verfasser die höchste Aufgabe der Erziehung durch Herbarts fünf praktische Ieeen; warum er nicht die fünf abgeleiteten Ideen zur Begründung der sozialen Seite der Erziehung herangezogen hat, ist uns nicht ersichtlich. Gerade für die von Fröhlich vertretene Auffassung der Schule als »beseelte Gesellschaft« wäre das nötig gewesen. Bezüglich der Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs hält sich der Verf. von den extremen Forderungen der Herbart-Zillerianer frei.

Das Litteraturverzeichnis ist lückenhaft und einseitig. Jungen Lehrern kann indessen das Buch zur Einführung in die Herbart'sche Pädagogik empfohlen werden, wenn sie nicht bereits »die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys« von demselben Verfasser kennen.

Kehrs Praxis der Volksschule ist in 11. Auflage von Seminardirektor Helm bearbeitet. (Gotha, Thienemann 431 S. 4,40 M. 1898); sie ist noch immer ein beliebter und guter Wegweiser für junge Volksschullehrer; der Herausgeber hat mit Recht den Charakter des Buches unverändert gelassen.

Die »Allgemeine Pädagogik« auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung von Konrektor Dr. Nieden ist in zweiter neubearbeiteter und vermehrter Auflage erschienen (Strafsburg i. E. Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt 1897. 192 S. 2 M.); es ist ein Schulbuch für Lehrerbildungsanstalten und kann auch als Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf die zweite Prüfung gute Dienste leisten.

Die »Allgemeine Erziehungslehre« von Schulrat Dr. Lindner liegt in achter, verbesserter und vermehrter Auflage, bearbeitet von Dr. G. Fröhlich (Wien, Pichlers W. und S. 1899, 214 S. 2,10 M.) vor; sie hat, ohne dafs der Charakter des Buches geändert wurde, mehrfache kleine Veränderungen erfahren, so z. B. hat sie einen § über die Erziehung der Blödsinnigen und Geistesschwachen erhalten und als Anhang III einen »Erziehungsplan für Schulanstalten«, welcher der »Deutschen Erziehungsschule« des Herausgebers entnommen ist. Das Buch vertritt einen gemäfsigten Herbartschen Standpunkt.

Der I. Bd. der »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts« von Rein, Pickel und Scheller: Das erste Schuljahr liegt in 6. Auflage vor (Leipzig, Hch. Bredt, 372 S. 4 M. 1898). Es ist nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen bearbeitet und macht in seinem ersten Teil eingehend mit der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs nach kulturhistorischen Stufen mit der Konzentration der Lehrfächer und der Bearbeitung des Lehrstoffs nach den Formalstufen bekannt; der zweite Teil behandelt den Unterricht nach den gegebenen Gesichtspunkten im ersten Schuljahr. Auch wer auf einem andern Standpunkt, wie die Verfasser steht, wird das Buch mit Interesse und Nutzen studieren.

Als eine notwendige Ergänzung zu dem eben besprochenen Werke betrachten wir K. Richter, die Herbart-Ziller'schen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterricht dargestellt. Nebst einem Anhange von Lehrproben nach den formalen Stufen. (Gekrönte Preisschrift. 2. Aufl. 187 S. 2,25 M. Leipzig, M. Hesse 1898); wir empfehlen allen denjenigen, welche das Werk von Rein, Pickel und Scheller (Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts) studiert haben, dringend das Studium dieses Buches.

Verschiedene Fragen der Herbart'schen Pädagogik werden von Direktor Ackermann in »Pädagoische Fragen« erörtert; die »Zweite Reihe« (142 S. 2 M.) liegt in zweiter Auflage vor (Dresden, Bleyl und Kaemmerer 1898); das Buch verdient volle Beachtung.

Wertvolle Beiträge zum Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik bietet wieder die »Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie« von Prof. Schiller und Ziehen. (Berlin, Reuther und Reichard, 1898). In Bd. II Heft 1 bietet Dr. Kemsies, Oberlehrer, eine Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen, (64 S. 1,50 M.) Auf Grund von zahlreichen Versuchen stellt der Verfasser die Ergebnisse über die Geschwindigkeit der Arbeitsleistungen und die Ermüdung zusammen; Methode und Ergebnisse bedürfen allerdings noch sehr der Prüfung, trotzdem müssen wir die Schrift als eine sehr beachtenswerte bezeichnen. In Heft 6 erörtert Dr. Huther die psychologische Grundlage des Unterrichts (83 S. 2 M.), soweit sich dieselben auf das Vorstellungsleben beziehen; er giebt also eine Untersuchung und Klarlegung der sogenannten logischen Bildung. Im allgemeinen schliefst sich der Verfasser in seinen Darlegungen an Wundt an; bezüglich der physiologischen Grundlage der psychologischen Vorgänge bezieht er sich auch auf Ziehen.

Das Schriftchen von B. Szentesy, die geistige Überanstrengung des Kindes bieten uns in deutscher Übersetzung Dr. med. Löbl und Dr. med. Ehrenhaft (123 S. 1,20 M., Wien, Menz 1898). Seine diesbezüglichen Anschauungen gründet der Verfasser hauptsächlich auf seine Beobachtungen beim Musikunterricht; sie führten ihn zur Beobachtung der Entwicklung des Kindes von der Wiege bis zur Mittelschule. Wenn auch manche Behauptungen des Verfassers uns nicht begründet genug erscheinen und manches nur skizzenhaft dargestellt ist, so bietet das Schriftchen doch mancherlei Anregungen zum Nachdenken und eine Reihe recht beachtenswerter Belehrungen.

Mütter, welchen die Erziehung ihrer Kinder eine wichtige Sache ist, finden diesbezügliche Belehrungen in einer Anzahl von Schriften, auf welche wir nur kurz hinweisen können. Löwe, wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahr? (152 S. 1,50 M. Hannover, C. Meyer (G. Prior). H. Stöckle, wie pflegst und erziehst du dein Kind? (Ratschläge einer Mutter für junge Mütter unter ärztlicher Durchsicht und Mitarheit von Dr. med. Walch in Leipzig (327 S. 2 M. M. Hesse 1898). O Bondy, die Beschäftigung des Kindes. Leitfaden für junge Mütter zum Umgange mit ihren Kindern (Wien, Verlag der Wiener Mode, 1898). — Meister-Gasser, Was ich meinen Kleinen lehre und erzähle. Ein Buch für Eltern und Erzieher zur unterhaltenden Belehrung der Kinder (1,80 M. geb., Frankfurt a. M. Jaeger). — M. Böttcher, lebet den Kindern. Praktischer Ratgeber für Eltern und Erzieher. (2,40 M. Gütersloh, Bertelsmann, 1897). Alle diese Schriften geben, jedes in seiner Art, Eltern und auch Lehrern wertvolle Winke und Ratschläge für die Erziehung ihrer Kinder; möchten sie nur besonders von den Mütter recht viel gelesen und gebraucht werden. Denn ohne Zweifel fehlt es bei der Erziehung der Kinder gerade in den ersten Lebensjahren, wo sie fast ganz in den Händen der Mütter liegt; diesen aber fehlt es meistens an den notwendigsten pädagogischen Kenntnissen. In neuerer Zeit wendet, wie bekannt, gerade die Psychologie

dieser Zeit ihre besondere Aufmerksamkeit zu und fordert die Mütter zur Mitarbeit auf; die Ergebnisse der Kinderforschuug aber werden der Kinderpädagogik sehr wertvolle Lehren bieten. Ein sehr wertvolles Hilfsmittel für diesen Zweck bietet das Buch: Unser Kind. Für Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren bestimmt. Die Ausstattung ist eine gediegen künstlerische und originelle. Das Buch in Quartformat umfaſst 68 Seiten und 3 Kartonblätter zur Aufnahme von Kabinetts- oder Visite-Photographien des Kindes und ist auf starkes Schreibpapier mehrfarbig geschmackvollst gedruckt. Viele Gedichte und Kernsprüche, sowie zahlreiche Bilder schmücken die Seiten. Der Prachteinband mit Goldschnitt ist mit einer Öffnung im Deckel und einer zum Einstecken der Photographie des Kindes bestimmten Vorrichtung versehen. (4 M. Wiesbaden, E. Behrend). Auch die Schrift von Dr. C. Pilz, Haus und Schule Hand in Hand der einzig richtige Weg zur wahren Jugenderziehung (75 Pfg. Leipzig, H. J. Naumann) sollte nicht nur von Lehrern, sondern auch von Eltern gelesen werden. Ebenso kann das Buch von Hipp, Schulinspektor und Schmidt, Lehrer, »Unsere Kleinen« (211 S. 3 M.) Straſsburg, Straſsburger Verlagsanstalt 1898) sowohl Lehrern und Müttern als Kindergärtnerinnen empfohlen werden.

Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder nimmt immer mehr das Interesse der Erzieher, Lehrer, Schul- und Verwaltungsbeamten in Anspruch; die »Neuen Bahnen« haben (Bd. X, S. 118 ff.) daher diesem Gegenstand besondere Aufmerksamkeit gewidmet und mit der diesbezüglichen Litteratur bekannt gemacht. Zur Einführung in das Studium der pädagogischen Pathologie ist besonders die Schrift von Burkhardt, »Die Fehler der Kinder« geeignet (102 S. 1,80 M. Karlsruhe, O. Nemnich, 1898); der Verfasser hat auf Grund eingehenden Studiums der besten wissenschaftlichen Werke das Wichtigste aus diesem Gebiet in leichtfaſsbarer Form zur Darstellung und zur Praxis in Beziehung gebracht.

Peyer bespricht »Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie« in einem lesenswerten Schriftchen (Bonn, Soennecken, 1898).

Rektor Hintz beantwortet die Frage: Welche pädagogischen Maſsnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren?

Der Leiter der Hilfsschule in Braunschweig, Kielhorn, giebt in seiner Schrift: »Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen« (Osterwieck (Harz) Zickfeldt, 1897) Anleitung zur Erziehung und dem Unterricht in Hilfsschulen.

»Die Sittlichkeitsfrage und die Schule« ist Gegenstand einer Abhandlung von Dr. P. Bergemann, welche als Heft 54 der »Pädagogischen Zeit- und Streitfragen« (Wiesbaden, Behrend 1898, 34 S. 80 Pfg.) erschienen ist; wenn man auch nicht überall dem Verfasser zustimmen kann und wenn sich auch nicht alle Forderungen erfüllen lassen, so giebt die Schrift doch Anregung zum Nachdenken über diese wichtige Frage.

Dafs sie wirklich eine wichtige Frage ist, das zeigt uns auch die Schrift von Schulinspektor Schreiber, Über die Notwendigkeit eines Zwangserziehungsgesetzes zur Bekämpfung der jugendlichen Kriminalität (Kaiserslautern, Crusius, 27 S. 50 Pfg.), deren Lektüre nicht blofs Schul-, sondern auch Verwaltungsbeamten zu empfehlen ist.

Dieselbe Beachtung verdienen auch folgende Schriften, die sich mit der sittlichen Erziehung unserer Jugend beschäftigen: K. O. Pfeiffer, Schuldirektor, Mehr Aufsicht, mehr Sitte! Weckrufe und Winke zur Förderung der Jugend (Leipzig, E. Wunderlich, 1898, 56 S. 50 Pfg.); F. Mähr, Gymnasialprofessor, Schülerfehler — Lebensfehler und ihre Heilung (4. Aufl. Wien u. Leipzig, Pichler, W. u. S. 1897); Kroistra, Sittliche Erziehung; aus dem Niederländischen übersetzt von Ed. Müller (Leipzig, E. Wunderlich, 100 S. 1,60 M. 1899).

Die Lehrerbildungsfrage steht immer noch im Vordergrund der Strömungen auf dem Gebiete des Schulwesens der Gegenwart; wir haben uns daher auch in den »Neuen Bahnen« in den beiden letzten Jahrgängen eingehend mit ihr beschäftigt und auf die wichtigsten Schriften darüber hingewiesen. Diese schlagen teils völlig neue Bahnen vor, wie Dr. Bergemann, Zur Lehrerbildungsfrage (Jena, Haerdle 1899), welches Schriftchen bereits in dritter Auflage erschienen ist; man sieht es auch dieser Schrift Bergemanns an, dafs ihm, so schätzenswert seine Erörterungen sind, die Erfahrung im praktischen Schuldienst abgeht. Mit dem Aufstellen von Idealen ist es doch auch in der Lehrerbildungsfrage allein nicht gethan; man mufs doch auch darlegen, wie man zu ihnen von dem gegenwärtigen Zustand aus gelangen kann. Und dann darf man auch nicht das Wirkliche auf Kosten des Ideellen zu sehr in den Schatten stellen! Damit wollen wir nicht sagen, dafs wir die von dem Verfasser erstrebte Lehrerbildung als Ideal ansehen! Über unsere Stellung zu dem Inhalt des Schriftchens werden wir an andrer Stelle sprechen.

(Schlufs folgt.)

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

»Ein Deutscher Buddhist (Oberpräsidialrat Th. Schultze). Biographische Skizze von Dr. A. Pfungst (Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff) 50 S., 75 Pf. 1899.) — In einem preufsischen Verwaltungsbeamten vermutet man gewifs keinen so entschiedenen Gegner des Christentums und Anhänger des, allerdings gereinigten und der Welt- und Lebensanschauung unserer Zeit angepafsten Buddhismus, wie wir ihn in dem 1898 verstorbenen Oberpräsidialrat Th. Schultze vor uns haben; diese Thatsache rechtfertigt das Erscheinen der vorliegenden Schrift, deren Verfasser ein Freund des Verstorbenen und daher am ersten zur Abfassung

derselben berufen war Sie enthält eine kurze Darstellung von dem Leben und Wirken des genannten Mannes, besonders der Entwickelung seiner Welt- und Lebensanschauung, die zuletzt in dem Buddhismus, allerdings in eigenartiger Auftassung, gipfelt; ihr liegen Schultze's Publikationen und die an den Verfasser in einem Zeitraum von 11 Jahren gerichteten Briefe zu Grunde. Ist schon der angegebene Entwicklungsgang Schultze's von Interesse, so hat die Schrift anderseits das Verdienst, dafs sie uns mit einer eigenartigen Auffassung des Christentums und einer mit ihm wohl verwandten, aber doch verschiedenen Welt- und Lebensanschauung bekannt macht, die, wenn wir denselben auch nicht zustimmen, doch zum Nachdenken über philosophische und religiöse Probleme anregt und in einen Gedankenkreis einführt, in dem manches Wertvolle zu finden ist.

Der Buddhismus. Eine Darstellung von dem Leben und den Lehren Gautamas, des Buddhas von T. W. Rhys Davids. (Nach der 17. Aufl. aus dem Englischen ins Deutsche übertragen von Dr. A. Pfungst. Autorisierte Ausgabe. 264 S. Leipz. Reclam. 40 Pfg.) — Wer seine religiöse Weltanschauung über die Grenzen des Christentums erweitern und auch andere Religionssysteme damit vergleichen will, der mufs sich vornehmlich mit dem, dem Christentum vielfach verwandten Buddhismus bekannt machen; dazu bietet das vorliegende Buch, das auf Grund ausgedehnter Quellenstudien, aber in allgemein verständlicher Form verfafst ist, das beste Hilfsmittel. Es behandelt in der Einleitung den Buddhismus in seinen ersten Entwicklungsstadien und Hauptrichtungen, sodann das Leben und die Lehre Buddhas resp. die weitere Entwicklung des Buddhismus.

Indessen ist es nicht leicht, den Buddhismus vollständig kennen zu lernen; denn aufser der bekannten, in der oben besprochenen Schrift zur Darstellung gebrachten Gemeinlehre des Buddhismus, giebt es noch eine Geheimlehre, die nur einem gewissen Kreis von Buddhisten bekannt ist und geheim gehalten wird. Diese Geheimlehre ist in der Schrift: »Die Esoterische Lehre oder Geheimbuddhismus von A. P. Sinnet« (Übersetzung aus dem Englischen; 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 295 S. 4 M. Leipzig, Grieben (Fernau) 1899) enthalten; sie enthält, wie der Verfasser versichert, den wahren, tieferen Inhalt, die Philosophie des Buddhismus. Der Verfasser hat sie, wie er mitteilt, selbst aus erster Quelle kennen gelernt und teilt sie hier zum erstenmale mit; sie ist ihm mit der ausdrücklichen Absicht überliefert worden, dafs er sie der Menschheit überliefere, und verbreitet sich über das Natur- und Menschenleben, den Ursprung vom Weltall und das Geschick der in ihm Lebenden.

Gg. Freiherr v. Hertling, das Prinzip des Katholizismus und die Wissenschaft. 4. unveränd. Aufl. 102 S. 90 Pfg. Freiburg i. B., Herder, 1899. Der Verf. erstrebt eine ehrliche Aussöhnung zwischen Kirchenlehre und Wissenschaft und steht in dieser Hinsicht an der Seite des Professors Schell; er weicht wie dieser nicht von der Kirchenlehre ab, wendet sich aber entschieden wie dieser wider die obskurantistischen Tendenzen innerhalb der Kirche, gegen die Verächter und Hasser der Wissenschaft,

Er geht auch wie Schell von der Thatsache aus, dafs auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Thätigkeit die Mitglieder der katholischen Kirche im Rückstand sind und sucht nach den Ursachen derselben; er glaubt sie in geringer Schätzung der wissenschaftlichen Arbeit seitens der Katholiken, in dem derselben entgegengebrachten Mifstrauen und in der Scheu vor jeder Neuerung zu finden. Den tieferen Grund: die unfehlbare Lehrautorität der Kirche, welche absolute und letzte Entscheidungen in Sachen der Wahrheit giebt, die völlige Gefangenschaft der Vernunft unter die den Glauben definierende Autorität fordert und damit der wissenschaftlichen Forschung und dem philosophischen Denken Grenzen zieht, den erkennt der Verf. nicht; in ihm aber liegt der wahre Grund der Rückständigkeit der Katholiken in der wissenschaftlichen Thätigkeit. Zwischen dem Prinzip der freien Forschung und der Lehrautorität der Kirche ist eine grofse Kluft befestigt; hier scheiden sich die Wege, sie ist unüberbrückbar. Wir empfehlen aber die Lektüre des Buches dringend; wir kommen auf den Inhalt an anderer Stelle zurück.

Das Alte Testament im christlichen Religionsunterricht von Dr. H. Meltzer. 127 S. 2,40 M. Gotha, Thienemann 1899. — Die vielumstrittene Frage, ob das alte Testament im christlichen Religionsunterricht eine Stelle haben soll und welche wird hier von einem Fachmanne in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht gründlich erörtert. Im I. Teil bespricht der Verfasser die historische und pädagogische Bedeutung der Patriarchenerzählung, im II. die Geschichte des Volkes Israel nach den Ergebnissen der neueren alttestamentlichen Wissenschaft und im III. die Behandlung der Geschichte Israels im Religionsunterricht. Wer nicht Zeit und Lust hat, gröfsere Werke über die Geschichte des Volkes Israel zu studieren, der wird in dem vorliegenden Werkchen finden, was heute jeder Lehrer davon wissen sollte; bezüglich der Behandlung des alten Testaments im Religionsunterricht steht der Verfasser auf einem vermittelnden Standpunkte, den wir billigen müssen. Möchte auch das Neue Testament bald von denselben Gesichtspunkten aus behandelt werden wie hier das alte Testament.

»Goethes Stellung zu Religion und Christentum« ist Gegenstand der Betrachtung von Prof. Dr. Sell (104 S. 1,80 M. Freiburg i. B. Mohr, 1899). Wir haben bei der Besprechung des Werkchens von Steiner (Goethes Weltanschauung; Neue Bahnen X, 125) den Wunsch ausgesprochen, es möge in derselben Weise auch der religiös-sittliche Teil von Goethes Weltanschauung zur Darstellung kommen; dieser Wunsch ist durch die vorliegende Schrift erfüllt worden. Gerade dieser Teil von Goethes Weltanschauung ist schon oft Gegenstand der übelwollenden Kritik gewesen; man hat Goethe von dieser Seite aus Abneigung gegen das Christentum vorgeworfen und ihn für einen modernen Heiden erklärt. Um Goethes Stellung zu Religion und Christentum ganz objektiv würdigen zu können, schlägt der Verfasser den geschichtlichen Weg ein; er untersucht daher nicht, wie Goethe sich zu einzelnen Forderungen des Christentum gestellt hat und wie die in seinen Dichtungen zum Ausdruck kommende religiöse Weltanschauung im Lichte einer kirchlichen Lehre erscheint, sondern wie

Goethe der Dichter und der Denker zu den weltgeschichtlichen Mächten der Religion und des Christentums in all ihren verschiedenen Gestalten, die ihm entgegengetreten sind, sich verhalten hat und wie dies Verhalten ein Ausfluſs seiner Natur und seiner Weltanschauung ist.

»Bibliothek der Länderkunde«, herausgegeben von Prof. Dr. A. Kirchoff und Dr. Rudolf Fitzner. (Berlin W. A. Schall, Bd. 3/4.) Italien von Prof. Dr. Deeck. (514 S. mit 27 Tafeln, 34 Textbildern, 46 Textkarten, Profilen u. s. w. und 6 Karten auſser Text kart. (Original-Umschlag) 12 M.) Der Verfasser, ein gründlicher Kenner des Landes und seiner Bewohner, hat dem deutschen Volke in einem stattlichen, aber doch handlichen Bande, eine vorzügliche, geradezu erschöpfende Darstellung des italischen Landes geboten. Das Werk schlieſst sich in der Verteilung des Stoffes den beiden zuvor erschienenen Bänden der Bibliothek — Dr. Fricker, »Antarktis« und Prof. Keller, »Die ostafrikanischen Inseln« — an; nachdem ein Überblick über Grenzen, Umriſs und die umgebenden Meere gegeben ist, wird das Relief und der geologische Aufbau des Landes in engem inneren Zusammenhange abgehandelt und als Grundlage für die Darstellung der Hydrographie verwertet. In gleicher Weise finden Klima, Planzenwelt und Tierleben eine eingehende Darlegung. Besonders anziehend ist die treffende Charakteristik, die der Verfasser von den verschiedenen Volksstämmen, welche die italienische Nation der Gegenwart gebildet haben, nach ihren physischen und moralischen Wesenszügen giebt. Mit sachlicher Objektivität wird in den folgenden Kapiteln klargelegt, wie sich Volks- und Staatsleben entwickelt und die heutigen Zustände mit ihren wechselnden Licht- und Schattenseiten gebildet haben. Der Leser gewinnt einen tiefen Einblick in die sozialen Verhältnisse, die auf die eigenartigen Zustände in der Landwirtschaft und der Schwefelproduktion und die vorläufig noch geringe Entwickelung einer heimischen Industrie zurückgeführt werden. Im Gegensatze zu dem langsamen Emporringen zu höherer Kultur, dem auch eine mangelnde Schulbildung hemmend entgegenwirkt, wird auf das Überwuchern des Parlamentarismus, der den jungen Staat empfindlich schädigt und die hohe Zahl der Verbrechen, vor allem der Mordthaten und Körperverletzungen hingewiesen. Von groſsem Interesse ist weiterhin die Darstellung des Verhältnisses von Papst und Staat, die Kennzeichnung des religiösen Lebens und der Kirche, deren Einfluſs trotz der Ablehnung oder Gleichgültigkeit der gebildeten Kreise in stetem Wachstum begriffen ist. Das Schluſsstück des prächtigen Werkes bildet eine nach Inhalt und Form trefflich gelungene Schilderung der einzelnen italischen Landschaften und der bedeutenderen Städte. Zahlreiche sorgfältig ausgewählte und vorzüglich ausgeführte Illustrationen und Karten unterstützen den Text auf das Wirksamste. Wir können daher das Werk, das vom Verlage auch in seiner äuſseren Gestalt, Papier und Druck mit gediegener Vornehmheit ausgestattet worden ist, unseren Lesern als eine hervorragende Erscheinung nur auf das Nachdrücklichste empfehlen.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

D. Sch. = Deutsche Schule. — Pr. V. = Praxis der Volksschule. — E. Sch. = Evang. Schulblatt. — D. Z. f. A. = Zeitschrift f. ausländ. Unterrichtswesen.

Deutsche Aufsätze zur Belebung und Vertiefung des Gesamtunterrichts. Für Oberklassen d. Volks- u. Bürgerschulen, sowie f. d. Mittelklassen höh. Lehranstalten bearb. 2 Bde. von Kleinschmidt. Leipzig, F. Brandstetter. 1. Aufsätze zum Unterricht in Religion, Litteratur, Geschichte u. Geographie. 253 S. — 2. Aufsätze 1. über Menschenleben u. Menschenarbeit, 2. aus dem Gebiete des Unterrichts in Hauswirtschafts- u. Gesundheitslehre, Naturgeschichte u. Naturlehre, 3. üb. Jahreszeiten u. Witterung. 237 S. à 3 M.

Experimentierbuch f. d. Elementarunterricht in der Naturlehre v. Rosenberg, Dr. 2. Tl. 114 S. m. 104 Fig. 1,40 M. Wien, A. Hölder.

Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule u. in den Unterklassen höh. Schulen von Thrändorf u. Meltzer. 1. Hft.: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias und das erste Hauptstück. Präparationen nach psycholog. Methode. 116 S. 2 M. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Jaussen, Johs., Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 3. Bd. Die pol.-kirchl. Revolution der Fürsten u. der Städte u. ihre Folgen f. Volk u. Reich bis zum sog. Augsburger Religionsfrieden v. 1555. A. u. d. T.: Allgem. Zustände des deutschen Volkes seit dem Ausgang der sozialen Revolution bis zum sog. Augsburger Religionsfrieden v. 1555. 17. u. 18. Aufl. von Ludw. Pastor. gr. 8°. XLVIII, 831 S. 8 M. Freiburg i/B., Herder.

Baumann, Prof., Schulwissenschaften. 44 S. 75 Pf. Leipzig, Dieterich.

Meyer, Dr., Die deutsche Litteratur des 19. Jahrhunderts. 966 S. 10 M. Berlin, Bondi.

Günther, Wissenschaft, Glaube und Sozialpolitik. 36 S. 1,50 M. Berlin, Wattenbusch.

Schellwien, Wille u. Erkenntnis. 122 S. 2,40 M. Hamburg, Janssen.

Brückmann, Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch den Knabenhandfertigkeitsunterricht mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht zu verbinden. 62 S. 11 Taf. 1,50 M. Leipzig, Frankenstein u. Wagner.

Geist, Dr., Wie führt Goethe sein titanisches Faustproblem, das Bild seines eigenen Lebenskampfes, vollkommen einheitlich durch? 227 S. 6 M. Weimar, H. Böhlaus Nachf.

Der Einflufs der Volksbildung auf die wirtschaftl. Entwicklung des Volkes v. Dr. Lehmann. D. Sch. 1899. 11.

Das Fibelproblem v. Linde. D. Sch. 1899. 11.

Idealismus von Dr. Spielmann. Pr. V. IX. 12.

Schreibunterricht. E. Sch. 1899. 11.

Das Volksschulwesen in Italien von Braun. D. Z. f. ausl. Uw. V. 1.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nummer, vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt u. Geist von E. v. Grotthufs. Stuttg., Greiner u. Pfeiffer; vierteljährlich 4 M.

Das litterarische Echo. Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co., vierteljährlich 3 M.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Deutsche Stimmen. Halbmonatsschr. f. Vaterland, Zeit- u. Denkfreiheit. Monatlich 2 Hefte à 32 S. 1,50 M. vierteljährl. Köln, Brabanterstr. 47.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1900. **XI. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Individualismus und Sozialismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

Von Dr. **Unold** in München.

(Fortsetzung.)

Der Sozialismus.

Unter Sozialismus verstehen wir das Verhalten der Einzelnen (in Gesinnung und That) gegenüber den anderen (Einzelnen), gegenüber der Gesellschaft und gegenüber der Gemeinschaft, sowie die Lebensauffassung und Lehre (Ethik), welche solches (soziales) Verhalten ausgestaltet und anempfiehlt.

Es ist von grofser Wichtigkeit, das soziale Verhalten in den genannten drei Richtungsn klar und scharf zu unterscheiden. Am häufigsten versteht man unter Sozialismus die Gesinnung und das Handeln, das auf das Wohl oder die Vervollkommnung der anderen Einzelnen, der Nächsten gerichtet ist.

Da die christliche Moral keine andere Beziehung des Einzelnen, als diejenige (zu Gott und) zum Nächsten kennt, so hat sich diese Einseitigkeit auch auf die moderne (eudämonistische oder humane) Sozialethik übertragen (Altruismus). Erst die neuere Zeit mit ihren Klassenkämpfen und Klassenbestrebungen hat den Worten »sozial« und »Sozialismus« die vorherrschende Richtung auf die Gesellschaft oder wenigstens auf einzelne Gesellschaftsklassen aufgeprägt und zwar gleichfalls so einseitig, dafs die soziale Gesinnung und Verpflichtung gegen den Nächsten, wenn dieser einer anderen Gesellschaftsklasse angehört, über Gebühr zurücktritt. Ebenso hat man sich gewöhnt, unter »Gesellschaft« die Summe der Einzelnen, zumal der Klassengenossen (in aristokratischem Sinn — die sogenannte gute Gesellschaft; in demokratischem — die Masse der »Arbeiter«) zu ver-

stehen und dieses »Aggregat« mit dem (Gesamt)-»Organismus« zu verwechseln. Soziale Frage, Sozial-Reform und Sozial-Revolution bewegen sich allzu ausschliefslich in dem Gedanken-, Interessen- und Pflichtenkreis der Gesellschaft und ihrer zahlreichsten rührigsten Klasse, der Fabrikarbeiter.

Endlich ist es, wenn auch nur in beschränktem Umfange, gelungen, von der »freien, unorganisierten Gesellschaft« die unter »einem gewissen Zwange stehende organisierte Gemeinschaft« (und ihre Abstufungen: Staat, Kreis, Gemeinde, Familie) deutlich abzuheben und der »sozialen« Pflichten und Aufgaben gegen diese »sozialen« Gebilde sich immer mehr bewufst zu werden. Demnach werden wir unter Sozialismus (und zwar Sozial-Ethik und Sozial-Pädagogik) das Verhalten der Einzelnen gegen die Nächsten (»altruistische«), gegen die Gesellschaft (»soziale«) und gegen die Gemeinschaft (»politische, nationale und bürgerliche« Pflichten und Tugenden) verstehen.

Allein nach den drei (bei Gläubigen und Nicht-Gläubigen) vorherrschenden Lebensauffassungen stellt sich auch der »Sozialismus« in Theorie und Praxis als eudämonistischer, utilitarischer und ideal-humaner, dar.

Die verbreitetste Form des Sozialismus ist der

Eudämonistische Sozialismus.

Wie der eudämonistische Individualismus die nächstliegende, aber auch die niedrigste Lebensauffassung des zur Selbstbesinnung erwachenden Individuums ausdrückt, so bildet der eudämonistische Sozialismus den trivialen Ausdruck eines umfassenderen (generocentrischen) ethischen Denkens. Das gröfste Glück (»gröfstmöglicher Überschufs der Lust über die Schmerzempfindungen«) Aller oder wenigstens der gröfsten Zahl erscheint hier als das Ziel des Lebens. Wie schon die letzte durch den Engländer Bentham, als Nachfolger der französischen Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts, gegebene Formulierung ausspricht, wird hier die Gesellschaft (das Ganze) als eine Summe von Einzelwesen betrachtet, von denen »jedes das gleiche Anrecht auf Glück« besitzt (G. v. Gizycki, Moralphilosophie).

Hier haben wir die Lebensauffassung der deutschen Sozialdemokratie, nur dafs dabei, je nach dem Bildungsstandpunkt, »Glück« immer mehr materialistisch-sinnlicher gefafst wird. Wenn schon auf die eudämonistische Seite dieser Lebens-

anschauung jene oben angeführten Bedenken, gerade wegen der niedrigeren Fassung des »Glücks«, in erhöhtem Maase zutreffen, so stellt auch die **soziale** Seite derselben eine verhältnismäfsig niedrige sozial-ethische Stufe dar, einen zum Klassenegoismus erweiterten Individualismus.

Eine höhere Form des sozialen Eudämonismus finden wir in der Formulierung desselben als Gesamt**wohl**, als **allgemeine Wohlfahrt**, insofern man darunter über und neben der gröfsten Summe von Lust und Glück auch noch höhere, wertvollere Ziele (vgl. später den sozialen Utilitarismus und Idealismus) verstehen kann. Allein für eine ethische Lebensauffassung, die einer nationalen Erziehung zu Grunde gelegt werden könnte, dürfte sich auch **diese** Form des eudämonistischen Sozialismus als unbrauchbar erweisen. Denn zunächst ist sie einer niedrigen, materialistischen Deutung allzusehr ausgesetzt; der Begriff »Wohl und Wohlfahrt« wird allzuleicht und allzuhäufig blofs auf das materielle, wirtschaftliche oder sinnliche Wohl bezogen, weshalb er auch viel mehr in eine Wirtschafts- oder Rechtslehre hineinpafst als in eine Ethik.

Eine soziale Pädagogik vollends würde sich schwer thun, um von dem Boden dieser Theorie aus höhere ethische Beweggründe zu finden und den Blick auf ideale Ziele zu richten. Denn wem einmal (sei es ein Ungebildeter oder ein Kind) das »Wohl« Aller, einschliefslich des Subjekts, als Lebensziel hingestellt wird, der wird schwer zu bestimmen sein, Pflichten und Opfer zu übernehmen für höhere Aufgaben (z. B. nur für seine eigene allgemeinere Ausbildung[1]), von denen er nicht leicht einsieht, dafs sie sein »Wohl« und das der »übrigen« fördern.

Man pflegte bisher, namentlich seit J. St. Mill (auch Sigdwick, Wundt u. a.) den eudämonistischen Sozialismus als Utilitarismus zu bezeichnen. Allein schon beim utilitaristischen Individualismus haben wir gesehen, dafs die Betrachtung des Natur- und Menschenlebens eine Lebensauffassung ergiebt, auf welche die Wertkategorie »nützlich« viel leichter und richtiger sich an-

[1]) Nicht einmal die **Anstandspflichten**: feinere Manieren beim Essen und Benehmen u. a. lassen sich durch individual- oder sozialeudämonistische Begründung beibringen, denn sowohl der Einzelne als auch die »gröfste Zahl« würden sich unstreitig viel »wohler« fühlen, wenn diese lästigen Geschichten nicht zu beachten wären.

6*

wenden läfst, als auf die individual- und sozial-eudämonistische, welche vielmehr unter dem Zeichen des Wertbegriffs »angenehm« lust- und glückbringend steht. Auch der eudämonistische Sozialismus ist, da er nur einen summierten eudämonistischen Individualismus darstellt, im Grunde genommen, um kein Haar »nützlicher« noch »sittlicher« als der letztere. Denn ebenso wie dieser, als herrschende Lebensanschauung, die Einzelnen in ihrer Leistungskraft, in idealem Streben, ja sogar im normalen (gesundheitlichen) Leben schädigt und herunter bringt, so wirkt jener auf ganze Volksklassen und Nationen verhängnisvoll, indem er bald die höheren Wertschätzungen und Bestrebungen zurücktreten läfst, schliefslich sogar die einfachsten Lebensinstinkte (z. B. Eltern- und Kinderliebe) verkehrt und abstumpft.

Entsprechend dem utilitarischen Individualismus ist dagegen auch der

Utilitarische Sozialismus

eine viel kraftvollere, brauchbarere Lebensauffassung.

Wie jener auf die Lebenserhaltung und Lebensmehrung der Einzelnen, so ist dieser in engstem Zusammenhang mit der natürlichen Entwicklung auf die Lebenserhaltung und -mehrung des Ganzen (Stamm, Nation, Rasse, Gattung oder Menschheit) gerichtet.

Er führt entschieden und gründlich über die blofse Nächstenmoral hinaus zu einer (engeren oder weiteren) Gattungsmoral.[1]) Er überwindet den Eudämonismus, das schwächliche, triviale Glückstreben und steht ganz auf dem Boden eines (mehr oder weniger hohen) Evolutionismus. Die natürlichen Lebensziele: Erhaltung der Gattung und Entwicklung derselben zu gröfster Tüchtigkeit, sowie die Mittel zu ihrer Erreichung (Anpassung, Kampf ums Dasein, Auslese) überträgt er auch aufs menschliche Leben. Gesunde, kräftige Selbstbehauptung, geschickte Anpassung, erfolgreiches Vorwärtskommen des engeren oder weiteren Ganzen (Stamm, Körperschaft, Volk oder Rasse) betrachtet der utilitarische Sozialismus als Ziel und Aufgabe des Daseins und opfert dabei rücksichtslos das Glück und Behagen, ja sogar das Leben der Individuen. Aber wo und insoweit diese Lebensauffassung herrscht, führt sie die betreffenden

[1]) Vgl. die scharfe Gegenüberstellung dieser Begriffe in dem trefflichen Werke von Alex. Tille »Von Darwin bis Nietzsche«.

Gesamtheiten (soziale Organismen) zum Siege über die Konkurrenten, befähigt sie zu regster Kraftentfaltung und Betriebsamkeit, aber auch zu zähem Ausharren und kluger Anpassung.

Vier charakteristische Beispiele liegen vor aller Augen, wo der utilitarische Sozialismus für Machtbehauptung und Machterweiterung der von solcher Gesinnung erfüllten Gesamtheiten Großartiges leistet und den berechtigten wie unberechtigten Individualismus, zumal den eudämonistischen, energisch zurückdrängt oder in den Dienst des Ganzen zwingt. Da ist zunächst die angelsächsische Rasse, sowohl in ihrer engeren und weiteren politischen Vereinigung (als Grofs- und Gröfseres Britannien), als auch in ihrem Ableger in der Neuen Welt, in den Vereinigten Staaten. Hier sehen wir unter regster Entfaltung des Individualismus zumal des utilitarischen (auch des idealen)[1]) ein äufserst kräftiges Rassen- und Nationalitätsgefühl, einen energischen Gesamtwillen zu Macht und Reichtum, ein unermüdliches Vorwärts- und Ausbreitungsstreben wirksam. »*Rule Britania, rule the weaves!*« ist nicht nur der Ausdruck, sondern auch der beständige Ansporn zur Seebeherrschung von seiten dieser Rasse, ebenso wie die Union mit gröfster Rührigkeit und Zähigkeit darauf ausgeht, ihren Wahlspruch: Amerika für die Amerikaner! (d. i. für die Yankees) zur Durchführung zu bringen. Solche jedem Engländer in Fleisch und Blut übergegangene sozial-utilitarische Gesinnung macht es diesem Volk und Staate trotz der relativ grofsen Freiheit der Einzelnen möglich, politische und soziale Krisen glücklich zu überwinden, weil hier der Parteigeist nie revolutionär gegen das Ganze sich wendet, sondern in und mit demselben das Mögliche und Erreichbare zu verwirklichen strebt.

Einen weiteren lehrreichen Beleg für das Wesen und Wirken des utilitarischen Sozialismus oder des Strebens nach kräftiger Erhaltung und mächtiger Entfaltung der betreffenden Gemeinschaft liefert die katholische Kirche. Rücksichtslos opfert sie das höchste Glück von Hunderttausenden von Individuen (nämlich das Ehe- und Familienleben der Geistlichen) dem

[1]) Obwohl dieser einerseits durch den übermächtigen Gewerbebetrieb, andererseits durch allzu konservativen Sinn (vergl. die kirchliche Heuchelei und Bigotterie) vielfach niedergehalten wird.

dem Interesse ihrer Einheit und Macht. Mit Hemmung ja Unterdrückung auch des idealen und berechtigten Individualismus, des geistig-sittlichen Selbständigkeitsstrebens, trachtet sie die Einheit des Glaubens und die Unbedingtheit des Gehorsams aufrecht zu erhalten und ihre Herrschaft immer weiter und unbeschränkter auszudehnen (Höhepunkt: die Unfehlbarkeit des Oberhauptes!). Namentlich in dem streitbarsten und erfolgreichsten Werkzeug ihres Machtstrebens, im Jesuitenorden, offenbart sich am deutlichsten das Wesen und Walten des utilitarischen Sozialismus: vollständigste Hingabe des individualen Denkens, Wollens und Handelns an die Zwecke des Ganzen! Um dieses Ziel zu erreichen wird auch die Erziehung bezw. die geistige und körperliche Dressur in raffinirtester Weise herangezogen, ebenso wie — wenn auch in etwas milderer Form — die katholische Kirche die Erziehung ihres Klerus schon von den zartesten Knabenjahren an (in den bischöflichen Seminarien und Lyceen) aufs entschiedenste zu diesem Zwecke, zur vollkommmenen Ertötung des individualen Denkens und Wollens, gebraucht bezw. mifsbraucht. Es mufs dem Leser überlassen bleiben, sich das Wesen und die Wirkung des utilitarischen Sozialismus, des Macht- und Interessestrebens der Gemeinschaft sogar auf Kosten jeder Art von Individualismus (des eudämonistischen, utilitarischen und idealen), zu vergegenwärtigen an der Geschichte und der heutigen Stellung des internationalen Judentums, sowie der Sozialdemokratie.

Das Wesentliche und Wertvolle, der berechtigte und brauchbare Gedanke, der dieser Lebensauffassung zu Grunde liegt, ist einerseits die instinktive oder bewufste Überzeugung, dafs das umfassende und dauernde Ganze unendlich viel höher steht als der vereinzelte und vergängliche (10, 100, 1000 Millionen-) Teil, dafs aber dieses Ganze nur bestehen und gedeihen kann, wenn die Einzelnen in der richtigen Weise, willig oder gezwungen, sich ein- oder unterordnen. Andererseits ist es eine historische und pädagogische Thatsache, dafs der Egoismus d. i. die unberechtigte Ausschreitung des Individualismus nicht durch den Altruismus (d. i. die Rücksicht auf oder gar die Liebe zum einzelnen Nächsten) wirksam beschränkt und überwunden werden kann, sondern nur durch den Sozialismus. Man kann wohl durch Liebe oder Rücksicht für einen oder einige Nächste, die durch natürliche oder zufällige Sympathie uns verbunden sind,

sich diesen gegenüber von Übergriffen der Selbstliebe abhalten lassen; dies trifft aber nicht auf »jeden Beliebigen« zu. Dagegen kann und wird die Rücksicht auf das engere oder weitere Ganze, unterstützt durch die soziale und rechtliche Zwangsgewalt desselben, den Egoismus Vieler, ja der Meisten in die ihm zukommenden Schranken verweisen und zu gemeinsamen Leistungen heranziehen. Hierin, in ihrer sozial-utilitarischen, nicht in ihrer sozial-eudämonistischen Seite, liegt auch das ethisch Wertvolle der oben erwähnten Wohlfahrtstheorie, indem sie das »Gemeinwohl« nicht als gröfstes Glück der gröfsten Zahl von Individuen, sondern als kräftige Selbstbehauptung und gedeihliche Entwicklung der Gemeinschaft fafst.

Die Einseitigkeiten und Mängel des utilitarischen Sozialismus liegen auf der Hand; es sind fürs erste dieselben, die schon beim utilitarischen Individualismus hervorgehoben werden mufsten, nämlich, dafs er auf der biologischen oder naturgeschichtlichen Stufe stehen bleibt, das Ziel auch des Menschenlebens auf die gesunde kräftige Erhaltung des Ganzen (die z. B. nach R. v. Ihering der einzige und höchste Zweck in Recht und Sitte ist), höchstens noch auf die Entfaltung zu gröfster physischer, wirtschaftlicher und politischer Tüchtigkeit (z. B. Wehrkraft, Reichtum, Landbesitz, Vorrang und anderes) beschränkt. Dabei würde die Entfaltung und Pflege der höheren Eigenschaften und Kräfte (z. B. Kunst, Wissenschaft, Religion[1]), Sittlichkeit und andere) verkümmern oder ganz aufhören, ebenso wie die höheren Interessen und Ziele immer weniger verstanden und erstrebt würden.

Sodann aber liegt beim utilitarischen Sozialismus als vorherrschender Lebensanschauung die Gefahr nahe, dafs er (im Verhältnis zu anderen oder höheren Gemeinschaften) zum utilitarischen Individualismus oder Egoismus des betreffenden engeren oder niedrigeren Ganzen sich verknöchert. So führt die begeisterte Hingabe an das nationale Ganze leicht zu engherzigem, feindseligem Chauvinismus und Rassenhass, das Aufgehen in der

[1]) Z. B. England, das im Deismus des 17. und 18. Jahrhunderts einen so bedeutenden Fortschritt der religiösen Entwicklung anbahnte (ähnlich wie Deutschland im humanen Rationalismus) ist heute infolge seines ausschliefslich wirtschaftlichen und politischen Machtstrebens in die beschränkteste blödeste Orthodoxie zurückgefallen.

religiösen Gemeinschaft zu unduldsamem, herrschsüchtigem Konfessionalismus oder zur Abneigung, ja Feindschaft gegen den nationalen Staat[1]) oder die Volksgemeinschaft, die stramme politische oder wirtschaftliche Parteiorganisation zu Klassenhass und gemeinschädlicher Fraktionspolitik.

Gelingt es aber, solche Ausschreitungen und Einseitigkeiten durch entsprechende Gegengewichte zu verhüten, so ist der utilitarische Sozialismus, namentlich als Begeisterung und Hingabe an das nationale und politische Ganze (an Volk und Staat), in einer künftigen nationalen Erziehung noch erheblich mehr zu berücksichtigen und zu fördern. Wir werden dabei nicht so weit gehen, wie die katholische Kirche in der Erziehung ihres Klerus, der gegen die ganze nicht-kirchliche Welt hermetisch abgeschlossen wird, auch nicht soweit wie die französische *instruction morale et civique.*[2])

Wohl aber müssen Vaterlandsliebe, Nationalgefühl und Staatsbewufstsein in unserem Volke, wo sie nicht wie in England und Frankreich durch Natur und Geschichte instinktiv gegeben sind, durch bewufst-planmäfsige Erziehung noch viel intensiver und extensiver gepflegt werden, wenn unser neu gegründetes deutsches Reich seine äufsere Einheit erhalten und die ihm so notwendige innere Einheit ausgestalten will.

Solange — das kann man kühnlich behaupten — bei den modernen »liberalen« Individuen, die Hingabe und Opferwilligkeit[3]) für die nationale und politische Gemeinschaft nicht den Grad und die Wirksamkeit erreicht wie bei den Gläubigen die Hingabe an ihre Kirche: so lange vermag der moderne Staat und das deutsche Reich noch nicht fest und stark auf eigenen Füfsen zu stehen, so lange bedürfen beide der Anlehnung an

[1]) Wenn dieser nicht die Interessen der Kirche fördert; z. B. in katholischen Ländern wie im spanisch redenden Amerika neigen die deutschen Katholiken mehr zu den romanischen Glaubensgenossen als zu den protestantischen Volksgenossen, im englisch-protestantischen Nord-Amerika dagegen kämpfen sie energisch für Erhaltung der deutschen Schule und Sprache.

[2]) Z. B. in den *Notions de Morale et d'Education civique* für Mädchen von Mme. H. Massy: »Soll man die Feinde lieben?« »Ja.« »Sollen wir auch die Preufsen lieben?« »Mögen sie uns erst Elsafs-Lothringen herausgeben, dann wollen wir sehen, ob wir ihnen verzeihen können.«

[3]) Man vergleiche z. B. die jährliche Statistik der kirchlichen und der gemeinnützigen Stiftungen.

die kirchlichen Parteien oder der Herbeiziehung sich überlebender Motive, z. B. monarchisches Gefühl u. a.

Der ideale oder ethische Sozialismus.

Instinkt oder Zwang haben im utilitarischen Sozialismus die Einzelnen in den Dienst des Ganzen gestellt; Illusionen, d. i. die Hoffnung, durch Hingabe an die andern und das Ganze sein eigenes Glück zu steigern, bewirken im eudämonistischen Sozialismus das nämliche. Auf einer Bildungsstufe aber, wo Instinkt und äufsere Autorität nicht mehr die zwingende Gewalt über die Individuen besitzen wie im Stammesleben und in den Zeiten des weltlichen und geistlichen Despotismus, wo ferner naive Illusionen wie der Glaube, durch Kulturfortschritt und Sittlichkeit sein persönliches Glück zu fördern dem kritischen Geiste nicht mehr Stand zu halten vermögen: auf solcher Entwicklungsstufe, bei zunehmender Reife und Mündigkeit vermag nur der ideale oder ethische Sozialismus und eine auf solcher Lebensauffassung gegründete Erziehung, die zu geistig-sittlicher Autonomie, zu Freiheit und Selbstbestimmung fortgeschrittenen Persönlichkeiten zu vernünftig-sittlicher Ein- und Unterordnung unter die Zwecke und Aufgaben des Gemeinschaftslebens zu veranlassen.

Es ist nicht zu leugnen, dafs der Individualismus, der in den sogen. Flegeljahren der Völker, beim Übergang aus der von Autoritäten wohl behüteten Kindheit zur Freiheit geistig-sittlicher Selbstregierung, immer weitere Kreise ergreift, das Gesellschafts- und Gemeinschaftsleben mit Auflösung und Verfall bedroht.

Der eudämonistische Individualismus läfst die gröfste Zahl selbständig werdender Individuen nur ihrem persönlichen Glück und Genufs nachjagen, ohne Rücksicht darauf, dafs sie dadurch die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Ganzen, besonders aber die Zukunft ihrer Nation (sei es durch Kinderlosigkeit oder durch Vererbung eines zerrütteten Nervensystems und einer geschwächten Konstitution) aufs ernstlichste gefährden. Der utilitarische Individualismus leistet zwar indirekt, durch Anspannung und Entfaltung der persönlichen Kräfte, auch Bedeutendes für die Macht und den (wirtschaftlichen) Fortschritt des Ganzen, allein er schädigt seine Anhänger und die Gesamtheit durch das Übermafs modernen Erwerbs- und Voranstrebens und versäumt es, die höheren, edleren Eigenschaften

auszubilden, welche allein einen richtigen Gebrauch der erzeugten Güter, gleichzeitige Hebung der zurückbleibenden Schwächeren und annähernde Erfüllung der ganzen vollen Menschheitsbestimmung verbürgen. Der ideale Individualismus endlich lenkt in beschränkter Gedankenlosigkeit aus übertriebenem Freiheitsstreben oder aus utopistischer Ideologie die harmonisch entfalteten, hoch und fein gebildeten Persönlichkeiten von den Aufgaben des Gemeinschaftslebens ab, läfst sie in der Gemeinschaft nur den Feind und die Schranke der persönlichen Freiheit erblicken oder hält alle Menschen schon für so weise und tugendhaft, dafs Gesetze und zwingende Ordnungen (z. B. Ehe, Staat) als überflüssig, ja hemmend betrachtet werden.

Führt so der Individualismus leicht zum Anarchismus (zum idealen oder brutalen), so bedroht der Sozialismus umgekehrt auch die berechtigte und schöne Freiheit der Einzelnen, und zwar neigt der eudämonistische durch das in ihm vorwaltende Prinzip der Gleichheit (gleiches Glück, gleichen Besitz für alle!) zu dem alles Höhere und Eigenartige ertötenden Kommunismus, der utilitarische dagegen strebt, die individuelle Freiheit der Macht und Gröfse des Ganzen, sei es im nationalen Staat oder in der allmächtigen Kirche oder in der gewaltthätigen Parteiorganisation, vollständig zum Opfer zu bringen.

Was ist da zu thun? Sollen die modernen Menschen ewig zwischen der Charybdis des einseitigen Individualismus oder der Scylla des übermächtigen Sozialismus umhergeworfen werden? Sollte es für die zu Selbstbesinnung und Selbstbestimmung erwachenden modernen Völker keinen anderen Weg geben als vorwärts zur Auflösung und Anarchie, oder rückwärts zur Autorität [1]) und Despotie?

Was uns allein Klarheit und Gewifsheit über die künftigen Schicksale der Menschheit verschaffen, was uns allein vor blöder Furcht und ratloser Verzweiflung [2]) bewahren kann, das ist die Einsicht in den Gang und die Tendenzen der bisherigen Welt- und Menschheitsentwicklung. Es ist das unsterbliche Verdienst Herbert Spencers, dafs er in seinen

[1]) Dieser traurigen Meinung hat sich leider einer der verdienstvollsten »philosophischen Pädagogen« O. Willmann in seiner Geschichte des Idealismus III. Bd. zugewendet.

[2]) Die heute angesichts des drohenden Umsturzes viele ideal gesinnte Persönlichkeiten in die rettenden Arme der Kirche zurücktreiben.

principles of philosophy das in allen Erscheinungen und Gebieten des »Werdens« (des kosmischen, organischen, physiologischen, psychologischen etc.) erkennbare Gesetz der Entwicklung gesucht und gefunden hat. Es lautet dahin: Fortschritt von gleichartigen, unzusammenhängenden Gebilden zu ungleichartigen (differenzierten), mehr und mehr zusammenhängenden (konzentrierten). Differenzierung und Integrierung (Konzentrierung), Streben nach Mannigfaltigkeit und nach Vereinheitlichung sind demnach die beiden Grundtendenzen, die sich, sei es gleichzeitig oder nacheinander, in aller irdischen Entwicklung bemerkbar machen, von der Entstehung des Sonnensystems an bis zur Gründung des neuen deutschen Reiches.

In der That vermag der Kulturhistoriker in der Geschichte der letzten Jahrhunderte unschwer neben dem seit der Renaissance, am mächtigsten seit der Aufklärung des vorigen Jahrhunderts anhebenden Individualisierungsprozefs einen nicht minder deutlichen und wirksamen Sozialisierungsprozefs[1]) zu erkennen und nachzuweisen. Gleichzeitig mit den Ideen und Bestrebungen des modernen Liberalismus, die auf gröfst mögliche politische, soziale, wirtschaftliche und religiöse Freiheit gerichtet waren, entstand das nicht minder mächtige Streben nach nationaler und politischer Einheit, das die freien Persönlichkeiten zur Herstellung eines konstitutionellen und nationalen Staatswesens anspornte. Kaum hatte der wirtschaftliche Liberalismus in einseitiger Manchesterdoktrin alle wirtschaftlichen Schranken beseitigt und die unbeschränkte Handels- und Gewerbefreiheit proklamiert, so erhob auch schon sein Antipode, der Sozialismus, kräftig sein Haupt, führte zur Bildung von Innungen, Gewerkschaften und Genossenschaften, vereinte die fabrikarbeitende Bevölkerung in der stramm organisierten sozialdemokratischen Partei und stellte sogar das entgegengesetzte Ideal einer zunächst die wirtschaftliche Freiheit vollständig vernichtenden Zwangsorganisation auf.

Nun ist allerdings wohl zu beachten, dass zumal auf höheren Stufen menschlicher Kulturentwicklung, wo die freie Selbstbestimmung der Einzelnen bereits einen hohen Grad erreicht hat, das Entwickelungsgesetz nicht mit derselben Notwendigkeit und

[1]) Vergl. des Verfassers »Aufgabe und Ziele des Menschenlebens« in der Teubner'schen Sammlung: »Aus Natur und Geisteswelt« Heft 12.

Sicherheit sich vollzieht, wie in der kosmischen, anorganischen und organischen Welt. Gewifs herrschen auch in der Geschichte Gesetze, aber die Menschen sind zugleich die Vollstrecker derselben. Darum ist auf höheren Kulturstufen die Erkenntnis der Entwickelungstendenzen und die bewufste willige Förderung derselben für den Fortschritt [1]) der Menschen und Völker unbedingt notwendig. Zum Glück für ein gesundes und besonnenes Fortschreiten ist diese Einsicht schon weit vorgedrungen, und die Pädagogik bestrebt sich, die gewonnene Einsicht für die Erziehung der heranwachsenden Generationen zu bewufsten willigen Förderern des Entwicklungsprozesses zu verwerten. Ich möchte hierbei besonders auf Willmanns Didaktik als sozialer Bildungslehre, die leider im letzten Kapitel von der eingeschlagenen Bahn ab- und zurückbiegt, und auf Natorp's Sozialpädagogik verweisen.

(Schlufs folgt.)

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

VI.

Mit der Entwicklung des Menschen aus den tierischen Formen tritt ein neuer Faktor in die Entwicklung der Welt ein, der soziale; allerdings ist dieser Faktor wiederum nicht völlig neu, denn schon im Tierreiche finden sich Ansätze dazu. Entwicklung ist ja nicht Auftreten von etwas völlig Neuem, auch nicht »ein einfaches Sichverändern, ein Weiterschreiten, eine Wandlung äufserer oder innerer Verhältnisse«, sondern »ein Hervorstreben aus einem Keim, ein Hervorwachsen des in etwas bereits Liegendem, mehr oder minder unter dem Einflufs äufserlicher Verhältnisse« (Prof. Dr. Kohler). So finden sich schon im Tierreich Keime zu einer sozialen Entwicklung, die auch hier schon zur Entfaltung kommen; die menschliche Gesellschaft stellt eine durch die Verhältnisse bedingte weitere und höhere Entwicklungsstufe der tierischen Gesellschaft dar, weshalb zwischen beiden

[1]) Beim Niedergang und Rückschritt dagegen wird die menschlische Aktivität ausgeschaltet, da walten rein natürliche Gesetze und Kräfte, ebenso wie der leblose menschliche Körper dem rein chemischen Auflösungsprozefs verfällt.

auch Ähnlichkeiten bestehen. Natur und Kultur sind ja auch keine absoluten Gegensätze; die Kultur ist vielmehr als ein unter dem Einfluſs der höheren geistigen Kräfte des Menschen fortgesetzter und vollkommenerer Naturprozeſs anzusehen, welcher demnach auch ähnlichen Gesetzen unterworfen sein muſs; die Gesetze der Biologie (Lebenskunde) müssen daher auch in der Soziologie (Gesellschaftskunde), allerdings in anderer Form, zur Anwendung kommen. Jedes soziale Gebilde besteht aus Individuen, welche gleich den Zellen im Organismus Leben für sich haben und neben ihrem besonderen Leben an dem Leben des Ganzen, jedes nach der ihm innerhalb des Sozialgebildes zufallenden Aufgabe und im Sinne des leitenden Interesses des Ganzen mitwirken. Der abstrakte natürliche Mensch, also der Mensch im naturwissenschaftlichen Sinne (Spezies Mensch), existiert nun in Wirklichkeit gar nicht, sondern nur der historische, der gesellschaftliche; ein solcher ist er im Laufe der Zeit durch das Zusammenleben mit anderen Menschen geworden und hat dadurch Eigenschaften erhalten, die er von Natur aus nicht hatte. Der heutige Mensch ist also ein soziales Wesen; er kann ohne die Gesellschaft nicht mehr existieren.

Die menschliche Gesellschaft ist aber mehr als Organismus und Lebensgemeinschaft, sie ist eine Fortentwicklung derselben zu einer höheren Stufe, zu einer Gesamtheit von Menschen, die ohne Rücksicht auf Normen und Regeln durch einen sozial-psychischen Prozeſs zu einer Einheit verbunden sind; daher ist auch ihr Entwicklungsprozeſs vielgestaltiger und mannigfaltiger, weil er durch soziale und geistige Faktoren erweitert und aus den Bahnen der bloſs organischen Selektion durch die natürliche Zuchtwahl hinausgehoben und zu einem Kulturprozeſs umgestaltet worden ist. Im tierischen Leben finden wir nur unvollkommene Vorstufen zu Gemeinschaften; die Tiere sind sprach- und schriftlos, daher auch geschichtslos. Aber die tierischen Gemeinschaften sind dennoch nicht, wie man oft meint, einzelne und zufällig auftretende, sondern normale und beständige Erscheinungen, welche wenigstens zu einer Zeit des tierischen Lebens eine notwendige Bedingung zur Erhaltung und Erneuerung desselben sind. Auch läſst sich nicht leugnen, daſs in der Entwicklung der gesellschaftlichen Gewohnheiten von den niederen zu den höheren Klassen des Tierreichs ein beständiger, wenn auch nicht gleichmäſsiger Fortschritt wahrzunehmen ist, der in dem Fortschritte des seelischen

Lebens bedingt ist. Bei den niederen Tieren, bei denen seelisches Leben nur in seinen einfachsten Erscheinungen vorhanden ist, kann von einer fürsorgenden Voraussicht für die Zukunft keine Rede sein; erst wo ein gehirnähnliches Gebilde mit feinern Sinnesorganen, sowie der Geschlechtsunterschied auftreten, nehmen wir Spuren assoziativer Intelligenz und die ersten Keime eines sozialen Verhaltens wahr, die in der Reihe der höheren Tiere deutlicher hervortreten und zur volleren Entwicklung kommen. »Die Sprache der Tiere enthält ohne Zweifel Ausdrucksbewegungen, sei es in der Form von Gebärden oder von Lauten, sowohl für Gemütsbewegungen als anch für Vorstellungen« (Schultze); sie ist aber niemals Begriffssprache, daher fehlt dem Tier das Mittel zu höherer geistiger und sozialer Entwicklung, wie wir sie beim Menschen finden. Aus den beiden Grundtrieben, die sich bei Tier und Mensch finden, aus dem Interesse der individuellen Selbsterhaltung (Nahrungs- und Schutztrieb) und dem der Arterhaltung (Fortpflanzung und Brutpflege) geht bei den Tieren das soziale Leben hervor; der organische Geschlechtstrieb aber »ist die ursprüngliche und ewig fortdauernde Quelle aller noch so vergeistigten Liebe und damit aller eigentlich ethischen, auf den sympathischen Gefühlen aufgebauten Sittlichkeit«, (Schultze) von welcher wir wieder nur Spuren, Keime, bei dem Tier finden. Aus dem Geschlechtstrieb gehen die Familienliebe und der Familiensinn hervor, in denen wieder alle sympathischen und echt ethischen, altruistischen Triebe wurzeln; daher ist mit Recht die Familie als Quelle alles wahrhaft sittlichen und sozialen Lebens zu betrachten. Grundbedingung jeder normalen Gesellschaft ist das Zusammenwirken. Dieses aber setzt die organische Verwandtschaft voraus (Ernährungsgesellschaften, Fortpflanzungsgesellschaften und Völkerschaften); ist diese nicht vorhanden, so bilden sich nur gelegentlich unvollkommene Gesellschaften (Parasiten usw.) Die tierischen Gesellschaften in ihrer höchsten Form stellen die Verbindung zwischen den höchsten Stufen der Soziologie, den menschlichen Gesellschaften, und den Formen der eigentlichen Biologie, den Lebensgemeinschaften und Organismen, her; es sind Geschlechts- oder Schutzgemeinschaften, bei denen das Zusammenwirken durch die durch Vererbung befestigte Instinkte bewirkt wird; von einem Staatengebilde kann bei Tieren keine Rede sein, da alle Eigenschaften des Staates (dauernde Stammesgemeinschaft, fester Wohnsitz, Zusammengehörigkeitsgefühl,

(Nationalgefühl), freiwillige Unterordnung, Teilung der Arbeit, geschichtliches und regierendes Bewufstsein) niemals bei den sogenannten Tierstaaten vereinigt sind. Bei den menschlichen Gesellschaften, auch in ihren niedrigsten Formen, spielen neben den physischen die psychischen Zwecke eine Hauptrolle; sie sind daher selbständige Wesen, lebendige Ganze, welche neue und ihnen eigentümliche Kräfte entwickeln. Der organische Charakter wird der menschlischen Gesellschaft durch die Arbeitsteilung zwischen den Gesellschaftselementen und die dadurch bedingte Subordination und Abhängigkeit derselben aufgedrückt; durch die wirtschaftlichen und geistigen Einrichtungen ist sie aber über denselben hinaus gehoben worden. Wie nach dem biogenetischen Grundgesetz die Gattungsgeschichte eine erweiterte und modifizierte Individualgeschichte ist, so ist die menschlische Gesellschaft eine erweiterte und modifizierte Wiederholung des menschlichen Organismus; daher müssen auch die sozialen Kräfte in den Kräften des Individuums ihren Ursprung haben. Der Mensch nimmt die höchste Entwicklungsstufe in der Reihe der Organismen ein; die menschlische Gesellschaft drückt daher die höchste Form des sozialen Lebens aus, und die zivilisierte Gesellschaft, besonders die der europäischen Völker, hat die vollkommenste Stufe in der kulturellen Entwicklung erreicht. Damit ist nicht gesagt, dafs nun auch jede einzelne Einrichtung vollkommen und mit der Vervollkommnung des Ganzen auch die des Einzelnen verbunden sei; denn wie in jeder Lebensgemeinschaft, so besteht auch in der menschlichen Gesellschaft die Gefahr, dafs die soziale und technische Differenzierung und Anpassung der Individuen, durch deren Steigerung eben die Vollkommenheit der Gesellschaft erhöht wird, den Untergang oder die Verkümmerung der persönlichen Vollkommenheit herbeiführt. Das mufs allerdings so viel als möglich verhindert werden; denn die organische und physische Harmonie des Einzelnen, von welcher der persönliche Wert abhängt, darf nie dem Ganzen geopfert werden.[1]) Das Interesse des Ganzen weist jedem Individuum seine bestimmte Aufgabe nach Mafsgabe seiner Indvidualität resp. seiner Leistungsfähigkeit zu; daher können auch die Gesellschaftselemente bei ihrer verschiedenartigen Thätigkeit im sozialen Gebilde nicht gleichwertig

[1]) Dr. Espinas, die tierischen Gesellschaften, deutsch von Schlösser. — Dr. Woltmann, die Darwin'sche Theorie und der Sozialismus. — Ratzenhofer, die soziale Entwicklung. — Schultze, vergleichende Seelenkunde. I.

sein, sondern müssen verschiedene Bestimmungen und durch dieselben bedingte Rangstufen einnehmen. Dem Streben nach individualisierender Differenzierung sind so durch die genetische Zusammengehörigkeit bestimmte Grenzen gesetzt; das Individuum soll seinem angeborenen Interesse so nachleben, dafs es für sich und seine Nachkommen an der Vervollkommnung des sozialen Ganzen teilnehmen kann, ohne seine berechtigte Individualität zu schädigen.

Die Soziologie, welche sich mit dieser sozialen Entwicklung beschäftigt, ist in ihren Keimen uralt, in ihrer Ausbildung jedoch eine der neuesten Wissenschaften und hat noch nicht die ersten Stadien ihrer Entwicklung hinter sich; seither ging sie meistens noch bei andern Wissenschaften, bei der Philosophie, Urgeschichte, Völkerkunde, Völkerpsychologie, Kulturgeschichte, Geschichtsphilosophie und Ethik, denen sie alle wertvolles Material verdankt und auch solches wieder liefert, zu Gast. Schon bei Plato, Aristoteles, den Stoikern und Epikuräern finden wir soziologische Erörterungen; aber erst im 17. und 18. Jahrhundert, als zu der Entwicklung des Welthandels noch die Technik hinzutrat, als sich mit Hilfe des Grofskapitals die Grofsindustrie entwickelte und immer gröfsere Menschenmassen in ihren Dienst zwang, als so die soziale Organisation des Mittelalters zusammenbrach und durch die Aufklärung dem menschlichen Denken neue Bahnen gewiesen wurden, da begann man auch über das menschliche Gemeinschaftsleben wissenschaftliche Betrachtungen anzustellen; man fing an, die Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens zu erforschen und in Formen zu fassen (Statistik); man untersuchte die Abstammung und Entwicklung der Bevölkerung, ihre Lebensweise, Sitten, Arbeit usw. und suchte auch hier Ursachen und Gesetze aufzufinden. Die Philosophen von Plato bis Hegel hatten dies schon auf spekulativem Wege versucht; der Satz von der Gleichheit zwischen dem Staat und dem einzelnen Menschen beherrschte die hervorragendsten Staatstheorien bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts. Nun aber begnügte man sich nicht mehr mit dieser Annahme und zog daraus Schlüsse, sondern man führte die Vergleichung selbst thatsächlich durch und prüfte ihre Geltung und Bedeutung; man war dabei genötigt, alle Gleichheits- und Verschiedenheitspunkte genau festzustellen und zu beurteilen. Infolge der mächtigen Entwicklung der Naturwissenschaften, be-

sonders der Biologie, verglich man nun die Gesellschaft nicht nur mit dem einzelnen Menschen, sondern mit dem lebenden Körper überhaupt; man faſste anderseits auch nicht bloſs den Staat, sondern die funktionellen Eigenschaften und Thätigkeiten der Gesellschaft überhaupt ins Auge. Der französische Philosoph Comte (1798—1857) untersuchte auf Grund der angedeuteten Forschungen von den angegebenen Gesichtspunkten aus zum erstenmal die allgemeinen Bedingungen der Entwicklung und Erhaltung des sozialen Körpers und begründete damit die Soziologie. Das Material, welches ihm dabei zur Verfügung stand, war noch gering und noch wenig gesichtet; daher verlor sich auch Comte noch vielfach in philosophische und mystische Spekulationen. Er faſst die Gesellschaft als einen Organismus auf und dehnt den Begriff auf alle lebenden Wesen aus; Tiergesellschaften haben nach ihm nur eine Statik, d. h. Ordnung, und bleiben daher immer auf einer einmal erreichten Stufe ihrer Entwicklung stehen; Menschengesellschaften haben auch noch eine Dynamik, d. h. einen Fortschritt in der Entwicklung, und dieser ist der wesentliche Inhalt der Soziologie. Als treibender Faktor dieses Fortschrittes sieht Comte neben Rassencharakter, Boden, Klima und Wachstum der Bevölkerung hauptsächlich die Weltanschauung der Gesellschaft an; diese entwickelt sich nach seiner Ansicht vom theologischen durchs metaphysische zum positiven Stadium, in welchem letzterem sich die höchst entwickelten Kulturvölker heute befinden und mit dem die Entwicklung abschlieſsen müſste. Diese drei Stadien der Entwicklung vollziehen sich nach Comte in jeder Kulturperiode in der Hauptsache auf intellektuellem Gebiet, welches aber mit dem sozialen in engstem Zusammenhang steht; der Positivismus, das höchste Stadium in dieser Entwicklung, sucht nicht, wie die Theologie und Metaphysik, in der Spekulation, sondern in der Welt der Thatsachen die Erklärung des Welträtsels, oder, insofern eine solche unmöglich ist, eine moralische Beruhigung in einer sicheren, wenn auch beschränkten Auffassung unserer Bestimmung.

Herbert Spencer (geb. 1820) kehrte in seiner Soziologie vollständig zum Empirismus zurück und baute dieselbe auf die Lehren der Biologie auf; sie ist ihm eine Naturwissenschaft wie alle anderen, daher ist auch ihr Ausgangspunkt die von der Berechnung unterstützte Beobachtung, ihr Ziel die Zurückführung

ihrer Gesetze auf die allgemeinen Gesetze der Bewegung und ihre Aufgabe die Erforschung des Wachstums, des Baues und der Funktion des sozialen Körpers, der durch die Wechselwirkung der Individuen gebildet wird. Noch vor Darwin hatte er die Entwicklungslehre in ihren Prinzipien erfafst und in der Soziologie zur Anwendung gebracht; durch das Entwicklungsgesetz erklärt er die Entstehung aller konkreten Existenzen, und dieses Gesetz leitet er aus dem Prinzip der Erhaltung der mechanischen Kraft ab. Das Entwicklungsgesetz ist für Spencer ein Weltgesetz, das ihm daher auch für die menschliche Gesellschaft gilt; in den für die Entwicklung des Kosmos geltenden Ursachen und Gesetzen erkennt er auch die für die Entwicklung der Menschheit. Von diesem Gesichtspunkt aus schildert Spencer in seiner Soziologie die bisherige Entwicklung der Menschheit als einen allmählichen Prozefs der Selbstanpassung an ihre Lebensbedingungen. Die Gesellschaft ist hiernach wie jedes Element derselben in beständiger Fortentwicklung begriffen; denn die ununterbrochene gesellschaftliche Umwandlung mit der ununterbrochenen Veränderung der Bedingungen, unter welchen das Individuum lebt, ruft in dem letzteren eine Anpassung des Charakters hervor, welche der Vollkommenheit zustrebt, aber durch neue Veränderungen wieder zu neuen Anpassungen genötigt wird. An der Analogie zwischen tierischem Organismus und Gesellschaft hält Spencer fest; jeder Organismus besteht hiernach in der gegenseitigen Abhängigkeit der einzelnen Teile, und wie der tierische Organismus ein ernährendes, verteilendes und regierendes Organsystem hat, so hat nach ihm die Gesellschaft drei Systeme: Wirtschaft, Handel und Regierung. Die sich in der menschlichen Gesellschaft geltendmachenden und den Fortschritt im menschlichen Kulturleben leitenden und gestaltenden geistigen Mächte, die Ideen, werden von Spencer gar nicht beachtet. Er wird durch die konsequente Anwendung der Biologie auf die Soziologie dazu verleitet, die Begriffe des »Passendsten« und des »Besten« miteinander zu verwechseln; auch wird der Begriff »Gesellschaft« nicht scharf gefafst. Das allgemeinste und Hauptmerkmal eines physischen Körpers und also auch eines biologischen Organismus ist die bestimmte Gestalt und äufsere Begrenzung; diese Merkmale fehlen aber den sozialen Gebilden, welche Spencer als Gesellschaften bezeichnet. Er übersieht allerdings auch nicht, dafs zwischen dem

tierischen Organismus und der Gesellschaft Unterschiede bestehen, von welchen der wichtigste der ist, dafs im ersteren alle Teile durch das Nervensystem verbunden sind, dessen lust- oder schmerzvolle Thätigkeit das Wohl und Wehe des Lebens ausmachen, was in der Gesellschaft nicht der Fall ist; daher kann in der Gesellschaft das Individuum nicht völlig im Staate aufgehen und sein Wohl dem letzteren opfern; »das korporative Leben mufs dem Leben der Teile dienen und nicht umgekehrt.« Doch hat Spencer diesen Unterschied zwischen Organismus und Gesellschaft nicht genug berücksichtigt; gerade durch denselben hätte er einsehen müssen, dafs die Gesellschaft durch das geistig-sittliche Leben über die physischen Schranken, die dem Organismus gesetzt sind, hinausgehoben wird. Da er diesen zweiten Teil der sozialen Entwicklung, der von dem bewufst gestaltenden Denken beherrscht wird, nicht zur Darstellung gebracht hat, so hat er nur eine Soziologie der Naturepochen geschaffen, nicht auch eine der Kulturepochen. Wie in der Tierwelt, so soll nach ihm auch in der Menschenwelt die natürliche Auslese herrschen und nicht durch staatliche Eingriffe zu Gunsten der Schwachen gehemmt werden, weil dadurch die Unfähigkeit erhalten, auf die Nachkommen vererbt und so das Übel vergröfsert wird. »Jeder Mensch hat Anspruch auf die vollste Freiheit, alle seine Fähigkeiten auszuüben, die mit der, in jedes anderen Menschen Besitz befindlichen gleichen Freiheit, verträglich ist«; der Egoismus ist also nach Spencer die Grundlage des sittlichen Lebens, jedoch darf kein Mensch dem andern Menschen positiven Schaden zufügen, und mufs jeder das Glück des andern fördern, weil er dadurch selbst gewinnt. »Der Zweck des Lebens ist«, nach Sp.'s Ansicht, »Glück, das gröfste Glück der gröfsten Menge Menschen; Handlungen sind gut oder böse, je nachdem ihre Gesamtwirkungen der Menschen Glück oder Unglück vergröfsern.« Die sittlichen Handlungen sind nach ihm nur zweckmäfsige Anpassungen an die gegebenen Lebensbedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens; die Übel sind Folgen der mangelhaften Anpassung. Wo diese vollkommen ist, da herrscht das allgemeine Sittengesetz in seiner Vollkommenheit und Reinheit, wie es in der absoluten Ethik zum Ausdruck kommt; die sittlichen Gebote enthalten die Maxime des Handelns, welche für den Bestand und die Entwicklung der Gesellschaft sich förderlich und nützlich erweisen. Allein eine beständige

Steigerung der Anpassung, die nach Spencer in der Natur stattfinden soll, widerspricht den Thatsachen der Erfahrung; vielmehr finden sich hier auf jeder Stufe Typen mit mangelhafter, neben solcher mit vollkommener Anpassung, also eine Wellenlinie der Anpassung. Diese Wellenlinie zeigt sich auch in der Geschichte, so dafs jene Stufen der vollkommensten Anpassung und absoluten Ruhe nie erreicht wird. Die äufseren Umstände einschliefslich der Natur des Menschen sind in beständiger Veränderung begriffen, sie ändern sich schon durch die Eingriffe der Menschen; infolgedessen müssen für das Leben des Menschen fortwährend neue Bedingungen und neue Antriebe entstehen, welche neue Anpassungen zur Folge haben.

V. Lilienfeld, v. Schäffle u. a. haben die Analogie zwischen organischer und sozialer Entwicklung noch strenger durchgeführt; natürlich finden sich bei ihnen die Einseitigkeit noch schärfer ausgeprägt wie bei Spencer. Aber »die Analogie zwischen Gesellschaft und Organismus«, sagt Dr. Kistiakowski (Gesellschaft und Einzelwesen), »mag fehlerhaft sein, bei der Durchführung derselben mögen willkürliche Annäherungen, Unterstellungen und logisch nicht gerechtfertigte Beziehungen festgestellt werden, der organische Gellschaftsbegriff mag nicht im mindesten dem Produkt einer logisch vollendeten Theorie entsprechen, und die organische Theorie kann doch einen bestimmten Wert behalten; mufs ja doch schon die Thatsache, dafs sie zuerst die Gesellschaft von ihrer funktionellen Seite aufgefafst hat, als entschiedener Fortschritt bezeichnet werden. Ihre wichtigste Aufgabe besteht in dem Bestreben, die Gesetze des sozialen Lebens und der sozialen Entwicklung zu entdecken;« sie mufs nur dabei beachten, dafs Gesetz und Naturgesetz nicht identische Begriffe sind und dafs nicht notwendig die Naturgesetze auch für die gesellschaftlichen Erscheinungen gelten, oder dafs dieselben allgemeinen Gesetze in der Gesellschaft wie in der Natur herrschen müssen. In Wirklichkeit haben wir selbst kein allgemeines Naturgesetz, sondern mechanische, astronomische, physikalische, chemische, physiologische, biologische usw. Gesetze; die kausale Verbindung der Erscheinungen, welche alle diese Gesetze gemein haben, ist eine Norm unseres Denkens und kein Gesetz. Nun giebt es ja, wie wir oben schon hervorgehoben haben, keinen absoluten Gegensatz zwischen Natur und Kultur; die Kulturgesellschaft kann also als eine direkte Fortsetzung der Natur-

gesellschaft aufgefafst werden, und in ihr können nach der allgemeinen Norm unseres Denkens die kausale Verbindung der Erscheinungen aufgesucht, soziale Gesetze aufgestellt werden. Am nächsten werden sich diese Gesetze mit den biologischen Gesetzen berühren; denn diese besagen, wie die kombinierten Naturgesetze in der Entwicklung der Natur als lebendige Kräfte wirken. Die Soziologie, welche sich mit der sozialen Entwicklung beschäftigt, mufs also ihre besonderen Gesetze, soziale Gesetze, aufsuchen; sie hat den Entwicklungsprozefs innerhalb dieses Kreises von Erscheinungen zu untersuchen und daraus das Material für ihre Gesetze zu nehmen. Die Kosmologie untersucht die Entwicklungserscheinungen der Weltkörper, die Geologie die der Erdkruste, die Biologie die der lebenden Organismen (Pflanzen, Tiere und Mensch als Naturkörper); die Soziologie mufs also die Entwicklungserscheinungen in der menschlichen Gesellschaft erforschen und auf Grund derselben ihre besonderen Gesetze aufstellen. »Die Gesellschaft im Sinne der psychischen Wechselwirkung ruft im Einzelnen psychische Zustände hervor, die vollständig heterogener Natur sind und deren Gesamtheit ein besonderes Gebiet der spezifisch sozialen Funktion ausmacht, welches für sich untersucht werden mufs; sie sind neue und zusammengesetzte Erscheinungen auf individual-psychologischer Unterlage aufgebaut in ähnlicher Weise, wie etwa die physiologischen Erscheinungen auf der Basis der physikalischen und chemischen Prozesse.« (Kistiakowski.) Die Gesellschaft ist viel zusammengesetzter als der biologische Organismus, selbst als der des Menschen; während z. B. die Willensentschlüsse im individuellen Bewufstsein, beim Einzelmenschen, gröfstenteils durch die innern Prozesse der Begründung und Motivation bestimmt werden, wird die Masse hauptsächlich durch die äufseren Ursachen und zwar durch die Einwirkung der Einzelnen aufeinander geleitet, so dafs Willensentschlüsse und Handlungen entstehen, die für jeden Einzelnen völlig unmotiviert bleiben. Daher geht Gumplowicz von den einzelnen sozialen Gruppen als den einzigen realen Beobachtungsobjekten der Soziologie aus; aus ihrer Wechselwirkung entstehen die verschiedenen sozialen Zustände, wobei, wie Letourneau nachgewiesen, die Bedeutung der Rasse und der Volksindividualität hervortritt. Die Nachfolger Spencers in der Soziologie haben aber die gerügten Mängel nicht beseitigt; sie haben wie er die höhere, geistige Natur der Gesellschaft nicht erkannt und gewürdigt.

Nur bei einzelnen englischen und französischen Gelehrten ist dies der Fall, aber sie gerieten wieder auf eine einseitige Richtung nach der idealen Seite hin. So hebt Kidd einseitig die Bedeutung der Religion für die menschliche Entwicklung in sittlicher Hinsicht hervor, denn sie hat nach ihm die altruistischen Gefühle und die Hingebung an den sozialen Organismus erweckt. Für Buckle (Geschichte der Zivilisation in England) sind die Handlungen der Menschen bedingt durch Natur- und Menschengeist, den Geist der Gesamtheit; das schliefst Buckle aus der Regelmäfsigkeit der statistischen Zahlen (Morde, Selbstmorde usw.) Den Fortschritt in der Zivilisation schreibt Buckle dem Wissen zu; es ist für ihn das treibende Moment in der Geschichte, denn »die Totalität der menschlichen Handlungen wird regiert durch die Totalität des menschlichen Wissens.« So wird demnach die Geschichte bestimmt durch die Wirkungen der äufseren Erscheinungen auf den Geist und die Wirkungen des Geistes auf die Erscheinungen. Auf der einen Seite haben wir die Natur, die ihren eigenen Gesetzen gehorcht, aber auch beständig auf den Geist der Menschen wirkt; auf der anderen Seite haben wir den menschlichen Geist, der den Gesetzen seines eigenen Wesens gehorcht und sich, wenn er von äufseren Wirkungen frei bleibt, denselben entsprechend entwickelt. Klima, Nahrung und Boden sind nach Buckle für die Erzeugung und Verteilung des Reichtums, also für das Wirtschaftsleben, für die materielle Bedingung einer jeden höheren Kultur, die geistigen Gesetze dagegen, die sittliche und intellektuelle Erkenntnis und Vervollkommnung sind nach ihm für den Fortschritt der menschlichen Gesellschaft mafsgebend.[1])

(Schlufs von VI folgt.)

Die Pflege der lautreinen Aussprache in der Schule.

Von **L. Link**, Lehrer in Krefeld.

(Fortsetzung.)

IV.

Wie soll die Schule die Aussprache pflegen?

a. Allgemein-Methodisches.

Ehe wir an die Beantwortung der Hauptfrage herantreten, wollen wir einige allbekannte methodische Regeln unter dem

[1]) Gaupp, Herbert Spencer. — Achelis, Moderne Völkerkunde. — Kidd, Soziale Entwicklung.

engeren Gesichtswinkel betrachten, wie er für die Lösung unserer Aufgabe geboten erscheint.

Sprich laut!

Leises Sprechen zeigt, sofern nicht Schüchternheit die Ursache ist, meist einen Hang zur Trägheit an. Schüler, die laut sprechen, geben schon dadurch zu erkennen, dafs ihnen die Unterrichtssache nicht gleichgültig ist. Bequemes und leises Sprechen deutet auf geringe Anteilnahme hin, während eine frische, geweckte Stimme in der Regel ein sicheres Zeichen von Aufmerksamkeit ist. Lautes Sprechen stellt auch gröfsere Anforderungen an die Atmungs- und Sprechwerkzeuge und trägt dadurch zur besseren Ausbildung derselben bei. Den Schüchternen, Ängstlichen und Schwachen suche man Mut einzuflöfsen; hier leistet das Chorsprechen vortreffliche Dienste.

Wenn wir dem lauten Sprechen das Wort reden, so verstehen wir darunter immer nur ein Sprechen mit mäfsiger Tonstärke. Überlautes Sprechen stumpft das Gehör ab und läfst nur einen Schwall von Selbstlauten ertönen, während die Mitlaute zurücktreten. Unbedingt zu verwerfen ist jedes Schreien in der Schule. Der Lehrer wird seine Aufgabe hinsichtlich des Lautsprechens dann am besten lösen, wenn er die Schüler befähigt, dafs sie in jeder beliebigen Tonstärke sprechen können, vom leisen Flüsterton bis zur vollen Stärke des Tones. Als Regel mufs aber gelten, dafs der gewöhnliche Sprechton eine mittlere Stärke hat.

Sprich langsam!

Wer mit Bedacht langsam spricht, mufs die Sprechwerkzeuge vollständig in seiner Gewalt haben. Der Schüler kann sich diese Herrschaft nur mit grofser Beharrlichkeit aneignen. Schnelles Sprechen ist fast immer gleichbedeutend mit schlechtem Sprechen. Das langsame Sprechen ist gar nicht so leicht, wie man glauben sollte. Es artet nämlich leicht in Schleppen aus, oder es entstehen fehlerhafte Absätze; auch ist ein singender oder leiernder Ton häufig der Begleiter des langsamen Sprechens. Sämtliche Fehler müssen sorgfältig vermieden werden. Wenn das langsame Sprechen anfangs steif, unbeholfen und schwerfällig klingt, so bedenke man, dafs solches schwer zu umgehen ist. Niemand, der Meister in einer Kunst werden will, kann der Anfangsgründe entbehren, mögen sie auch noch so langweilig und einförmig sein. Andernfalls wird er zeitlebens ein Stümper bleiben. Beim Sprechen ist es nicht anders.

Sprich deutlich!

Die wichtigste Forderung, die man an eine gute Sprechweise stellen mufs, ist deutliches Sprechen. Es besteht darin, jedem Laut seinen vollen Wert oder Gehalt zu geben, so dafs er sich von allen übrigen scharf unterscheidet. Ein Redner, der scharf artikuliert, d. h. deutlich spricht, ist selbst beim leisesten Flüsterton bis in grofse Ferne mit Leichtigkeit zu verstehen. Wer berufsmäfsig Reden aufnehmen mufs, sei es im Parlament, sei es an öffentlicher Gerichtsstätte oder an einem andern Orte, weifs, wie anstrengend und ermüdend es ist, Rednern, die unklar und verschwommen sprechen, zu folgen. Beobachten wir einen solchen Redner, so machen wir die Erfahrung, dafs er den Mund und die Lippen und die Sprechwerkzeuge überhaupt nur wenig bewegt. Wer aber auch nur einige Kenntnisse der Phonetik oder Lautphysiologie besitzt, wird wissen, dafs es unmöglich ist, die Laute richtig und deutlich zu bilden, wenn nicht bei ihrer Erzeugung die jedem derselben eigentümliche Stellung der Lippen, der Zunge, der Zähne und des Gaumensegels genau beachtet wird. Die richtige Stellung läfst sich aber nicht ohne thatkräftige Bewegung der Sprechwerkzeuge erreichen. Zunächst mufs also mit dem noch vielfach herrschenden Vorurteil aufgeräumt werden, als ob es schön und vornehm sei, die Lippen und den Mund beim Sprechen nur wenig zu bewegen. Bei träger Thätigkeit der Sprechwerkzeuge kann es nicht anders sein, als dafs die Laute mühsam und gezwungen aus dem Munde herauskommen. Werden aber die Sprechwerkzeuge kräftig und mit Willensstärke in Thätigkeit versetzt, so quellen die Laute leicht und flüssig hervor.

Das deutliche Sprechen ist aber nicht allein schön, sondern auch gesund, wie jeder Arzt bezeugen wird. Manche Sprachgebrechen, wie Lispeln, Stammeln usw. verschwinden oft von selbst und plötzlich, wenn der damit Behaftete einmal anfängt, die Laute so zu bilden, wie es zu deutlichem Sprechen erforderlich ist. Allerdings mufs der Anfang so früh als möglich gemacht werden; auch hier gilt der Grundsatz, dafs sich Versäumtes später nur schwer nachholen läfst.

Der Lehrer gebe dem Schüler ein gutes Vorbild im Sprechen.

Das Kind lernt seine Muttersprache durch das Gehör kennen. Die Sprache ist ein Ergebnis der Nachahmung, sie wird genau

so wie ihr Urbild. Soll der Schüler eine gute Aussprache erlangen, so mufs ihm der Lehrer ein vollkommenes Muster geben. Läfst sich dieser aber Nachlässigkeiten zu Schulden kommen, indem er die Laute unrein bildet, nicht scharf artikuliert, zu schnell oder hastig spricht, oder fehlerhafte Anklänge an die Mundart zeigt, so wirkt dies naturgemäfs auf das Sprechen der Schüler nachteilig ein. Das Vorbild des Lehrers ist um so wichtiger, als die Sprache, welche das Kind aufserhalb der Schulzeit hört, in der Regel nichts weniger als mustergültig ist. Der Lehrer mufs stets auf der Hut sein, dafs er nicht gleichgiltig gegen die Verstöfse der Schüler wird, namentlich nicht gegen die örtlichen und landschaftlichen. Auch aufserhalb der Schule soll seine Sprache stets den gebildeten Mann erkennen lassen.

Einige Aussprüche berühmter Pädagogen mögen das Gesagte bekräftigen und ergänzen. Diesterweg: »Wenn schön, mit Ausdruck und volltönender, deutlich artikulierter Sprache jungen Kindern vorgelesen wird, so gewöhnen sie sich nicht nur an stille Sammlung des Gemüts, an Vertiefung in einen zusammenhängenden Vortrag, sondern sie tragen auch unberechenbaren Vorteil für ihre artikulatorische Sprachbildung davon. Die Kleinen sind scharfe Beobachter. Ein angenehmes, wohltönendes Vorlesen zieht ihre Aufmerksamkeit genau in dem gleichen Mafse auf sich wie ein auffallend schlechtes. Wird in leierndem Tone ohne Accentuierung vorgelesen, so wirkt das ermüdend, und die Kinder passen zuletzt überhaupt nicht mehr auf.« Dittes: »In jedem Falle mufs der Lehrer durch seine eigene Sprache dem Kinde überhaupt ein Muster des Hochdeutschen zu geben imstande sein, ihnen in allen einzelnen Fällen das Richtige vorsprechen und sie fleifsig im richtigen Nachsprechen üben.« Kehr: »Der Lehrer mufs seinen Schülern ein Muster im Sprechen sein. Diese Forderung gilt aber nicht etwa allein für die Lehrstunden des Sprachunterrichts; es ist vielmehr ein für den erfolgreichen Unterricht in der Sprache überhaupt sehr wichtiger Umstand, dafs aller Unterricht Sprachunterricht sein mufs, dafs also in allen Lehrstunden genau und gut gesprochen werden mufs.«

Noch wollen wir auf einen Punkt aufmerksam machen. Zuweilen kommt es vor, dafs der Lehrer das Gesicht verzerrt, wenn er sich bemüht, die Stellung der Sprachwerkzeuge anschaulich zu machen. Ein Hinweis hierauf ist durchaus nicht überflüssig,

denn mancher Lehrer begeht täglich den Fehler, ohne überhaupt eine Ahnung davon zu haben. Er will das Vormachen möglichst vollkommen ausführen, und da stellen sich denn als Folge seiner eifrigen Bemühungen allerlei Mitbewegungen ein, die das Gesicht verunstalten. Dafs der Lehrer mit seinem entstellten Gesicht als lächerliche Figur erscheint, ist nicht einmal das Schlimmste. Viel wichtiger ist der Umstand, dafs die Kinder nur zu sehr geneigt sind, den Fehler des Lehrers nachzuahmen. Bei gehöriger Aufmerksamkeit auf sich selbst, kann der Lehrer den Fehler leicht vermeiden.

Übe das Ohr!

Soll das Vorbild des Lehrers, dessen Wichtigkeit wir nachgewiesen haben, wirksam sein, so darf nicht versäumt werden, das Ohr des Schülers im richtigen Auffassen zu üben. Denn ohne diese Fertigkeit bleibt auch das musterhafteste Vorsprechen ohne nachhaltigen Erfolg. Richtiges Auffassen des Gehörten ist keineswegs so leicht oder gar selbstverständlich, wie es oberflächlich betrachtet, scheinen könnte. Es setzt beständige Wachsamkeit voraus; auch sind streng regelrecht durchgeführte Übungen aus der Lautlehre unerläfslich. Nach und nach soll der Schüler für Wohlklang, Lautreinheit, richtige Artikulation und Betonung ein so feines Gehör bekommen, dafs ihm jeder Verstofs dagegen nicht blofs auffällt, sondern auch abstofsend erscheint. Da sich Gleichgültigkeit und Stumpfheit des Ohres am leichtesten bei mundartlichen Fehlern einstellen, so ist hier besondere Aufmerksamkeit erforderlich.

b. Der erste Leseunterricht.

Zunächst tritt uns die Frage entgegen, wann die Pflege der Aussprache zu beginnen habe. Je jünger das Kind ist, desto biegsamer, geschmeidiger und bildungsfähiger sind seine Sprechwerkzeuge. Hieraus folgt, dafs die Pflege der Aussprache so früh als möglich in Angriff genommen werden mufs. Schon die ersten Sprechübungen müssen auch der Lautbildung Rechnung tragen. Regelrechte Übungen im richtigen Aussprechen der Laute werden sodann mit dem ersten Leseunterricht verbunden.

Vielfach hat der erste Leseunterricht unter dem Vorurteil zu leiden, der Schüler müsse möglichst schnell zur Fertigkeit im Lesen gebracht werden. Jeder Lehrer weifs aber, dafs die Schulneulinge bis auf einen winzigen Bruchteil nicht imstande sind,

die Laute halbwegs richtig zu bilden. Eine Methode nun, die den Schüler mit den schriftlichen Zeichen der Laute bekannt macht, ehe er dieselben richtig sprechen kann, ist unnatürlich.

Besonders verhängnisvoll wird die Eile beim ersten Leseunterricht, wenn die Zeit, während welcher der Schüler zur Lesefertigkeit gelangt, als Maſsstab für die Güte einer Schule herhalten muſs. Dann kann auf die Entwicklung der Laute, insbesondere auf die reine Aussprache der Selbstlaute und auf die richtige Bildung der Mitlaute keine Zeit verwandt werden. Um rasch vorwärts zu kommen und um sich nicht den Tadel, ein weniger tüchtiger Lehrer zu sein, zuzuziehen, werden die genannten Übungen zum groſsen Schaden einer guten Ausbildung im lautreinen, deutlichen Sprechen leicht in den Hintergrund gedrängt. »Wir Lehrer sollten uns daher bemühen, dieses Vorurteil aus der Welt zu schaffen, damit an die Stelle des »Wie schnell?« das viel bessere »Wie gut?« tritt. Wir würden uns dann nicht über so viel undeutliches, schlecht artikuliertes Sprechen zu beklagen haben«. Nicolaisen. Demnach ist nirgends mehr als hier die Mahnung am Platze: Eile mit Weile! Die anscheinend versäumte Zeit wird später glänzend eingeholt.

Die Reihenfolge der Laute erfolgt in den einzelnen Fibeln nach verschiedenen Gesichtspunkten. Häufig wird die Schreibschrift zu Grunde gelegt. Der Gesichtspunkt aber, den man unbedingt an erster Stelle erwarten sollte, nämlich die Anordnung der Laute nach der Schwierigkeit ihrer Erzeugung wird fast überall vermiſst. Wenn wir auch gern zugeben, daſs bei Abfassung einer guten Fibel mannigfache Umstände zu beachten sind, so muſs doch offen ausgesprochen werden, daſs die Lautbildungslehre meistens zu stiefmütterlich behandelt wird. Man darf doch wohl erwarten, daſs die Kinder von jedem Laut der Sprache eine vom Buchstaben unabhängige volle und klare Anschauung gewinnen. Wird dieses Ziel bei den zur Zeit gebräuchlichen Lesemethoden erreicht? In den meisten Fällen wohl kaum.

Die Geschichte der Methodik des Leseunterrichts zeigt uns, daſs es keineswegs neu ist, wenn verlangt wird, die Lautbildungslehre müsse im ersten Leseunterricht berücksichtigt werden. Die Namen Ickelsamer, Olivier, Stephani, Krug usw. sind jedem Lehrer bekannt. Wenn ihre zum teil sehr beachtenswerten Vorschläge schnell vergessen wurden, so kam dies daher, weil ihrem Lehr-

verfahren, namentlich dem Krug'schen, eine Menge Einseitigkeiten anhafteten, die für Lehrer und Schüler langweilig und quälend waren. Übrigens ist heute, wo die Phonetik, die ehemals nur praktische Vertreter hatte, sich zu einer selbständigen Wissenschaft durchgearbeitet hat, viel mehr Aussicht auf Erfolg zu hoffen, wenn die Lautbildungslehre in die ihr gebührende Stelle eingesetzt werden soll. So sind denn auch in den letzten Jahren mehrere Fibeln erschienen, die sich streng nach den Grundsätzen der Phonethik aufbauen, ohne in die Einseitigkeiten ihrer Vorgänger zu verfallen. Sie stehen auch in jeder anderen Beziehung auf der Höhe des methodischen Fortschrittes.

Wir erwähnen zunächst: Kindervater, Fibel oder erstes Lesebuch. Auf Grund des vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib- und Leseunterrichts. Ausgabe A., reine Schreiblesemethode, 5. Aufl., Aufgabe B., gemischte Schreiblesemethode, 7. Aufl., Preis geb. à 50 Pfg. Verlag von Hellmuth Wollermann in Braunschweig. Der Verfasser hat in demselben Verlage zu seiner Fibel ein Begleitwort unter folgendem Titel erscheinen lassen: Das phonetische Prinzip im ersten Leseunterricht und Anleitung zum Gebrauche von Kindervaters Fibel. Diese Schrift giebt uns über die Anwendung der Lautbildungslehre beim ersten Leseunterricht Aufschlufs: Wir erlauben uns den Abschnitt

Das phonetische Prinzip im ersten Leseunterrichte

hier wörtlich wiederzugeben, um die Ansichten und Grundsätze des Verfassers für sich selber sprechen zu lassen. »Dieser Gesichtspunkt (das lückenlose Fortschreiten vom Leichten zum Schweren nämlich) mufs allein bei der Stoffauswahl mafsgebend sein und nicht der mit dem Leseunterricht verbundene Anschauungs- und Sprachunterricht). Ein vollständig lückenloses Fortschreiten vom Leichten zum Schweren bedingt aber die Ordnung des Lesestoffes nach seiner **landschaftlichen** Aussprache, der ich in meiner Fibel die weitgehendste Berücksichtigung habe zu teil werden lassen. Die ersten zusammenhängenden Leseübungen bereiten den Schülern grofse Schwierigkeiten, die noch bei den am leichtesten zu lesenden Wörtern am geringsten sind. Welche sind dieses? Eine rechte Antwort können wir geben, wenn wir die orthographischen Schwierigkeiten der Wörter ins Auge fassen. Zuweilen werden in Tageszeitungen und pädagogischen Zeit-

schriften Schriftstücke mitgeteilt, die wegen ihres komischen Stiles oder ihrer schlechten Orthographie zur Erheiterung dienen sollen. Bei einer genauen Prüfung der letzteren müssen wir aber zu der Überzeugung kommen, dafs sie eigentlich nicht unorthographisch sind, weil sie gewöhnlich so niedergeschrieben sind, wie es die Aussprache ihrer Urheber bedingte, die sich um alle überflüssigen Bezeichnungen unserer undeutschen (?) Orthographie nicht kümmerten. Orthographie ist aber die sichtbare Wiedergabe der Sprachlaute durch ihre entsprechenden Schriftzeichen. Wer beim Niederschreiben der Wörter sich nur nach seiner Aussprache richtet, schreibt lauttreu oder phonetisch; er bedient sich dabei der natürlichsten und darum leichtesten Orthographie, die jeder schreiben kann, der das Schreiben und Lesen gelernt hat. Was aber am leichtesten richtig zu schreiben ist, das ist auch am leichtesten zu lesen. **Die erste Stufe der Fibel** (kleine Buchstaben) **mufs darum als Lesestoff nur solche Wörter enthalten, die phonetisch oder lauttreu,** d. h. wie es ihren Lauten und ihrer Verbindung entspricht, **auszusprechen und niederzuschreiben sind**, wobei Laut und Schriftzeichen einander decken müssen.

Wie entsprechen die Fibeln aber dieser Forderung? Lehrer, die in ihrer Schule buchstabieren liefsen, gaben mir auf meine Frage, warum sie die Lautiermethode nicht in Anwendung brächten, die Antwort: Beim Buchstabieren sprechen die Kinder gleich alle Wörter richtig aus, beim Lautieren nicht. Darin hatten sie vollkommen recht. Die meisten nach der Schreiblesemethode bearbeiteten Fibeln bringen als erstes Wort »in«, also ein Wort mit einem kurzen i. Das Kind hat aber nur ein gedehnt gesprochenes i kennen gelernt und spricht darum auch »in« gedehnt (ihn) aus, mithin falsch. Den Laut »e« spricht es wohl ein ganzes Jahr immer wie e in »See« aus, obgleich e oft anders ausgesprochen wird und z. B. in er, der, wer etc. wie ä,[1]) in euer wie in ärr lautet, b und d spricht es stets weich aus, sie lauten doch aber im Auslaute hart g und ch lauten auch verschieden, man begnügt sich aber nicht selten damit, den ersteren Laut hart

[1]) Über die Aussprache der Laute sind wir in manchen Punkten anderer Meinung als Kindervater. Unsere Ansichten haben wir eingehend dargelegt und begründet in dem Schriftchen: Die einheitliche Aussprache im Deutschen. Paderborn, Schöningh. Preis 60 Pf.

und den letzteren weich lauten zu lassen. Bei dem bisherigen Gange der Lautiermethode wufste man nicht so recht, wie diese Übelstände aus dem Weg geräumt werden konnten. In dieser Beziehung war die Lautiermethode nicht vorwärts gekommen, so wünschenswert es doch gewifs war. Denn es ist neben den besonders in älteren Fibeln schon zu Anfang gehäuft auftretenden und bei jedem neuen Abschnitte in bunter Reihe wiederkehrenden Leseschwierigkeiten noch die durch die Methode bedingte sinnlose falsche Aussprache der gelesenen Wörter, wodurch das Lesenlernen den Kindern oft so herzlich sauer wird. Um die Wahrheit des Gesagten einzusehen, müssen wir uns vergegenwärtigen, welcher geistige Prozefs sich beim Lesen vollzieht.

Durch das Ansehen des geschriebenen oder gedruckten Wortes hat das Kind die Gesichtswahrnehmung, indem es das Wort laut oder still liest, reiht sich hieran die Gehörswahrnehmung, die dann eine Vorstellung von der Sache bewirkt. Wenn nun das Kind ein Wort liest, bei dem die Gesichtswahrnehmung des gelesenen Wortes eine richtige Gehörswahrnehmung hervorruft, so wird diese auch eine rechte Vorstellung **der Sache** dem Kinde zum Bewufstsein bringen, es versteht dann das gelesene Wort. Darüber empfindet es ein lebhaftes Lustgefühl, welches nach öfterer Wiederholung zum Interesse wird. Seine Kräfte werden durch dasselbe fortgesetzt in Anspruch genommen und seine Selbstthätigkeit wird aufs wirksamste gefördert. Je mehr das Kind zu selbständiger Arbeit herangezogen werden kann, desto schnellere Fortschritte wird es machen. In dem Mafse aber wie das Kind leichter lernt, wird die saure Arbeit des Lehrers vermindert. Der Geist ist nach seinem Wesen selbstthätig. Das ist schon daraus zu ersehen, dafs das selbstthätige Schaffen und Bilden dem Kinde die höchste Freude bereitet. Jeder methodische Weg, der die Selbstthätigkeit der Kinder steigert, verdient den Vorzug vor dem, der das nicht vermag. Liest aber das Kind ein Wort anders, als es dasselbe sonst spricht, so deckt sich die durch die Gehörswahrnehmung gewonnene neue Vorstellung nicht mit der der Sache entsprechenden. In der Reihe der Vorstellungen ist durch die falsche Aussprache eine Stockung eingetreten, das Kind versteht nicht, was es liest. Die an und für sich ihm sonst verständlichen Wörter sind zu bedeutungslosen

Silben herabgedrückt und die nur noch mechanische Thätigkeit des Lehrers bewirkt in dem lebensfrohen Kinde ein Unlustgefühl, welches die Langeweile erzeugt, die dann wieder zur Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit führt. Aus einer bekannten neueren Fibel wähle ich zu dem Gesagten ein Beispiel. Auf der dritten Seite derselben steht die Reihe: a, au, am, ab, also. Die Kinder haben anfangs nur gelernt, die Selbstlauter lang auszusprechen, sie sprechen darum alle Silben, ob lang oder kurz, gleich, nämlich lang aus. Sie werden die vorstehende Reihe lesen: a, ahn, ahm, ahp, ahlso und erhalten so Gehörswahrnehmungen, die sie bei keiner Sache unterzubringen wissen, das Gelesene bleibt ihnen darum unverständlich.

Ist man sich über den psychologischen Vorgang beim Lesen klar geworden, so mufs man für die Schule einen Lesestoff fordern, der keine Stockung in der Reihe der zum Verständnis des gelesenen Wortes notwendigen Vorstellungen zuläfst.

Die meisten Sprachbücher für fremde Sprachen bringen einen in Beziehung auf die Aussprache wohl geordneten Stoff, der für geistig befähigte Schüler im vorgeschrittenen Alter berechnet ist. Das sprachlich so herzlich wenig gebildete, oft recht dumme fünf- bis sechsjährige Kind soll sich aber bei den Leseübungen, welche die verschiedenste Aussprache erfordern, wenn sie verstanden sein wollen, zurecht finden können. Zum leichten Lesenlernen, zur Vervollkommnung des Sprachgefühls und zur Aneignung richtiger Wortbilder ist darum für das Kind durchaus eine Fibel mit derartig geordnetem Lesestoffe nötig, dafs es wegen der Aussprache desselben nicht in Verlegenheit kommt. Alle vorhandenen Fibeln berücksichtigen dies entweder gar nicht oder unvollkommen und geben darum den Kindern für die rechte Aussprache keinen sichern Halt. Möglich ist dieses nur, wenn der Lesestoff der Fibel auf phonetischer Grundlage **einer Landschaft** aufgebaut ist und **so** das phonetische Prinzip bei der Auswahl desselben Anwendung gefunden hat. **Allein solcher Lesestoff** entspricht auch den vorhin aufgestellten psychologischen Ansprüchen. **Ihn müssen wir im Interesse von Schüler und Lehrer beanspruchen.** Das ist eine wohlbegründete Forderung, die früher oder später ihrer Erfüllung entgegen gehen wird. Denn **alle** didaktischen Grund-

sätze, die in der Psychologie ihre Begründung haben, sind naturgemäfs und geben als solche für den Unterricht **den natürlichsten und darum einfachsten Weg an.** Meine Fibel schlägt ihn ein. Er hat in kurzer Zeit in zahlreichen Schulen sich eingebürgert und die Anerkennung namhafter Pädagogen sich erworben. So schreibt Dr. Spielmann in einem grofsen Artikel über das von mir aufgestellte phonetische Prinzip im ersten Leseunterrichte (Praxis der Volksschule, IX. Heft 1892): »Kindervater weist dir den Weg, der bisher unter Gestrüpp und Dornen versteckt lag. — Dafs K. auf der ersten Stufe rein phonetische Wörter lesen läfst, ist originell und ein grofser Fortschritt gegen die bisherige Lesemethode.

Auf Stufe II und III will K. schon orthographische Übungen vorgenommen haben. Es ist das recht, denn man kann diesen nicht früh genug beginnen. Allerdings wird bei der gewöhnlichen bisherigen Behandlung von derartigen Bemühungen nicht sehr die Rede sein können, weil man sich um Phonetik und die Abweichungen von ihr nicht kümmert. Gerade dürfte aber hier ein tüchtiges orthographisches Üben mit den von der Lautsprache verschiedenen Wörtergruppen recht schöne Resultate zeitigen. — Wenn die Herrn Kollegen sich die origenelle Fibel einmal näher anschauen wollten, so würde mich das freuen, noch mehr, wenn sie, soweit dies noch nicht geschieht, das phonetische Prinzip im ersten Leseunterrichte recht beachteten, zu ihrer und der Kinder Bestem. — Wir dürfen es mit Freuden begrüfsen, dafs eine neue Anregung zur Reform des ersten Leseunterrichtes gegeben ist, und es ist zu hoffen, dafs die Verfasser von Fibeln bei neuen Auflagen, darauf bedacht nehmen, den von K. gezeichneten Weg zum Vorteil der Lehr- und Lernarbeit zu betreten.«

Für jetzt und später ist es aber unmöglich, eine gleiche Aussprache für ganz Deutschland herbeizuführen, (?) daher ist es ein vergebliches Bemühen, für ganz Deutschland eine Phonetik (?) zur Einführung bringen zu wollen. — — — **Die verschiedenen landschaftlichen Aussprachen** werden darum immer zu recht bestehen bleiben und **nur ihre Phonetik ist für die Fibel** von Belang. Ein **naturgemäfser** Aufbau der Fibel kann nur unter Berücksichtigung **dieser Phonetik** stattfinden. **Daher habe ich bei der Ordnung des Lesestoffes meiner Fibel die Phonetik meiner Heimat** berücksichtigt. **Sie** gehört zu dem grofsen Sprach-

gebiete, dessen geringe Schwankungen in der Aussprache nicht ins Gewicht fallen. Dasselbe **umfafst den alten niedersächsischen Kreis:** Das Herzogtum Braunschweig, die hannoverschen Lande mit Ausschlufs des Eichsfeldes und des Hohnsteinschen, Bremen, Hamburg, Lübeck, Holstein, Lauenburg, Mecklenburg, das Magdeburgische und Halberstädtische.

In dem ersten Leseunterrichte ist die Lautlehre bei der Ordnung der Laute nach ihrer Sprachschwierigkeit unendlich wichtig. Dabei ergeben sich folgende Stufen: I. Die reinen Stimmlaute a, e, i, o, u, die Diphtonge ei (ai), eu (äu), au; II. Die dauernden singbaren (stimmhaften) Konsonanten m, n, l, r, w, s, j; III. Die nicht singbaren (stimmlosen) dauernden Mitlauter f (?), h, ch, (Ach- und Ich-Laut), sch, s, fs; IV. Die dauerlosen Verschlufslaute (teils stimmhaft, teils stimmlos) p, b, t, d, k, g und die Lautverbindung z (ts). Die Verbindung von Lesen und Schreiben bedingt für die Ordnung in der Fibel eine kleine unwesentliche Abänderung dieser Reihenfolge der Laute. Von den Vokalen und Diphtongen enthält meine Fibel anfangs nur i, u, e und ei, die andern kommen bei der II. Gruppe zur Einübung, m folgt nach n, s vor l und j vor h.

Die Phonetik mufs auf der I. Stufe auch **für die Auswahl der Übungswörter mit ausschlaggebend** sein. **Sie darf nur Wörter enthalten, die lauttreu gesprochen und geschrieben werden.** Für ihre Auswahl sind folgende **phonetische Grundsätze** mafsgebend: 1. **Für ein Zeichen nur einen Laut:** Darum stehen **b** und **d** nur im Anlaut, im Auslaut lauten sie wie p und t (bei — ab, du — seid); **g** lautet nach seinem vollen Werte, nicht weich (?) gut — wenig); **ch** lautet nur weich, nicht rauh (auch — hoch); **e** lautet nur so, wie es für sich allein gesprochen wird. 2. **Für einen Laut nur ein Zeichen:** Daher enthält die I. Stufe nur das deutsche **f** und nicht auch das gleichlautende lateinische v (für — vor), ebenfalls nur **s**, das gleichlautende fs (aus — Straufs) kommt mit dem v erst bei den grofsen Buchstaben; b und d lauten nur im Anlaut weich; im Auslaut dürfen sie nicht stehen, weil sonst für denselben Laut zwei verschiedene Zeichen erforderlich sind (ob — topp).

Die strenge Durchführung dieser phonetischen Grundsätze auf der I. Stufe meiner Fibel hatte die Ausscheidung einiger kleinen Buchstaben für die II.

zur Folge. Das ist aber auch in anderer als phonetischer Beziehung ein Gewinn. **Die grofsen Buchstaben mit interessantem Lesestoff werden so schneller erreicht,** als es der Fall ist, wenn erst die ganze übliche Reihe der kleinen Buchstaben zur Einübung gelangt.

Auf der I. Stufe und anfangs auf der II. kommt in meiner Fibel nur ein Übungsstoff zur Verwendung, der in Niedersachsen genau so ausgesprochen wird, wie es die phonetische Verbindung der Laute erfordert. Diesen können auch alle Kinder richtig aufschreiben, denn sie sind über die Wahl des zu schreibenden Lautes und des dafür zu nehmenden Zeichens **nie** im Zweifel. Die II. und III. Stufe bringt die von der lautrichtigen Aussprache abweichenden Wörter **gruppenweise,** die besonders zu üben sind. Dem Lesen der Gruppen mufs eine Belehrung über ihre Aussprache voraufgehen.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.

I.

Die Schularztfrage, welche auch in den »Neuen Bahnen« eingehende Behandlung erfahren hat, ist noch immer Gegenstand lebhafter Verhandlungen auf Lehrer- und Ärzteversammlungen; auch eine Reihe von Schriften ist darüber in der letzten Zeit erschienen, über deren Inhalt wir in den nachfolgenden Zeilen berichten wollen. Am ausführlichsten wird die Schularztfrage von Professor Dr. Schiller behandelt. (Die Schularztfrage. Ein Wort der Verständigung von H. Schiller, Berlin, Reuther und Reichard, 1899). In der geschichtlichen Einleitung hebt er hervor, dass erst am Ende des 18. Jahrhunderts der Wiener Arzt Frank im 2. Bde. seines »Systems einer vollständigen medizinischen Polizei« die Schulgesundheitspflege zum erstenmale darstellt; derselbe bespricht alle wichtigen Gegenstände derselben, kennt den Wert des Turnens und des Spieles und weist auch auf die vorhandenen Schriften und behördlichen Verordnungen hin. Im Anfang des 19. Jahrhunderts treten andere Schulfragen in den Vordergrund des Interesses der Schulmänner; erst 1836 lenkte die Schrift des Arztes Dr. Lorinser: »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen« wieder die Aufmerksamkeit auf die Schulgesundheitspflege und hatte die preufsische Kabinetsordre von 1842 zur Folge, durch welche das Turnen als unentbehrliches Volkserziehungsmittel anerkannt wurde. In der Reaktionszeit wurde das indessen wieder vergessen; man bekümmerte sich in dieser Zeit in den Schulen, namentlich in den Volksschulen, mehr um das Jenseits als um das Diesseits. Mit dem Ende dieser Zeit erwachte auch wieder das Interesse für schulhygienische Fragen und rief zahlreiche Schriften über dieselben hervor; Pappenheim u. a. forderten auch die sanitäre Überwachung der Schulen. Infolgedessen und namentlich durch die sogenannte Überbürdungsfrage wurde auch die Aufmerksamkeit der Behörde auf die Schulhygiene hingelenkt; es wurden Untersuchungen in dieser Hinsicht angestellt und Verordnungen über Schulhausbauten, Turnen, Spielen u. dgl. erlassen, wie z. B. 1882 in Elsafs-Lothringen. Immer mehr trat aber die Forderung hervor, die Schule der ärztlichen Beaufsichtigung zu unterstellen; besonders seitens der Ärzte wurde diese Forderung erhoben. Anfangs war man zufrieden, wenn ein Arzt in der Schulkommission Sitz und Stimme hatte; bald aber wollte man ihn mit didaktorischer Gewalt ausgestattet wissen, wodurch der Widerspruch der Schulmänner hervorgerufen wurde. Von diesen wurde darauf hingewiesen, dafs die Forderungen der Hygiene noch vielfach nicht feststehen und dafs es daher wohl besser sei,

wenn tüchtige Hygieniker die Lehrer durch Wort und Schrift über hygienische Fragen unterrichten würden. Unterdessen sind eine Anzahl von gröfseren Städten in Deutschland, England, Österreich, Frankreich und Nordamerika von der Theorie zur Praxis übergegangen und haben Schulärzte angestellt; anderseits sind, wie in Sachsen, Hessen, Baden u. a. Ländern, die Bezirks- resp. Kreisärzte mit der medizinalpolizeilichen Beaufsichtigung der Schule beauftragt worden. Von der preufsischen Regierung ist die Instruktion für die Schulärzte in Wiesbaden als vorbildlich bezeichnet worden; hiernach haben die Schulärzte alle neu aufgenommenen Schüler zu untersuchen, für jedes kränklich befundene Kind einen Personalbogen anzulegen und für die Fortführung desselben zu sorgen, alle 14 Tage eine Sprechstunde abzuhalten, den Lehrern und Eltern Ratschläge und Anweisungen hinsichtlich der Behandlung einzelner Kinder zu geben, in Lehrerversammlungen Vorträge zu halten, die Schulräume in hygienischer Hinsicht zu überwachen und bei dem Eintritt von ansteckenden Krankheiten die nötigen Anordnungen vermittelst der Schulbehörden zu treffen. Äerztlicherseits ist häufig auch die Forderung aufgestellt worden, es sollten über jedes Kind in hygienischer Hinsicht seitens des Schularztes Buch geführt und zu diesem Zwecke fortlaufende Untersuchungen angestellt werden; nach den Berichten von Sachverständigen scheint das aber unausführbar zu sein, denn einmal würden diese Untersuchungen, wenn sie wirklich ein zuverlässiges Ergebnis haben sollten, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, sodann müssten Spezialisten zugezogen werden und endlich würden Konflikte mit Schule und Haus nicht zu vermeiden sein. Das schliesst jedoch nicht aus, dafs zeitweise solche Untersuchungen vorgenommen werden, z. B. Untersuchung der Augen, Ohren, Zähne und dgl. Notwendig ist aber vor allen Dingen, dafs die Lehrer in hygienischer Hinsicht tüchtig ausgebildet und durch Vorträge und Schriften über die Fortschritte auf diesem Gebiete unterrichtet werden; geschieht dies, dann werden sie die Hygiene nicht mehr als Hindernis des Unterrichts betrachten und die Thätigkeit des Schularztes wesentlich beschränken. Anderseits müssen aber auch die Schulärzte so viel pädagogisches Verständnis haben, dafs sie über der Hygiene nicht Ziel und Zweck des Unterricht aus dem Auge verlieren.

Dr. P. Schubert macht in Nr. 8/9 der »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege« (XII. Jahrgang) »Vorschläge zum weiteren Ausbau des Schularztwesens.« Bezüglich der Hygiene des Unterrichts sieht er es als eine Aufgabe des Schularztes an, die typographische Ausstattung der Schulbücher zu prüfen; sodann gehören auch zu seiner Begutachtung die Schreibtechnik, — Heftlage und Schreibrichtung, Vereinfachung unserer Buchstabensysteme, Beseitigung der Schiefertafel und dgl. Bezüglich der Hygiene des Schulgebäudes hat der Schularzt alle baulichen Einrichtungen zu kontrolieren, insbesondere Reinlichkeit, Heizung, Ventilation, Be-

leuchtung, Aborte, Schulbäder, Turnsäle und Schulhöfe. »Die individuelle Hygiene des Schulkindes kann nur dann in wirksamer Weise vom Schularzt ins Auge gefasst werden, wenn derselbe verpflichtet wird, täglich in seiner Sprechstunde für solche Kinder seines Bezirkes, die ihm von der Schulbehörde als untersuchungsbedürftig zugeschickt werden, zur Verfügung zu stehen.« Aufserdem sollen aber alle neu in die Schule eintretenden Kinder und ebenso jährlich alle Kinder, welche kein Zeugnis vom Hausarzt beibringen, auf ihren Gesundheitszustand untersucht werden; nur so können z. B. Unterleibsbrüche, Herzklappenfehler, Lungenleiden und andere Krankheiten entdeckt werden, die eine Befreiung vom Turnen oder Baden nötig machen; für jedes Kind müfste ein Gesundheitsbogen angelegt und an der Hand der Untersuchungen resp. Zeugnissen des Hausarztes weitergeführt werden. (Siehe oben Schillers Ansicht über diesen Punkt; in Wiesbaden und Leipzig ist diese Forderung erfüllt). In Darmstadt hat man im Schuljahre 1898/99 viermal sämtliche Schüler der Stadtschulen ohne Rücksicht auf ihren Gesundheitszustand und ihre geistige Leistungsfähigkeit untersucht; man hat dabei gefunden, dafs eine viermal jährlich vorzunehmende Untersuchung nur mit Zuhilfenahme von Überstunden und Extrabesuchen ausführbar, für die Praxis aber zwecklos war; sie nehmen viel Zeit in Anspruch, stören den Unterricht und verleiten zur oberflächlichen Untersuchung der wirklich kranken Kinder; es findet jetzt nunmehr nur noch eine ärztliche Untersuchung bei den Neuaufgenommenen, den Kindern im dritten, fünften und achten Schuljahre und bei den unter Überwachung stehenden und krankheitsverdächtigen Kindern statt.

»Zum augenblicklichen Stand der Schularztfrage in Deutschland« berichtet Dr. J. Steinhardt, Kinderarzt und städtischer Schularzt in Nürnberg (München, Seitz und Schaurer, 1899). Im wesentiichen steht der Verfasser auf dem Standpunkte, welchen die Herren Prof. Dr. Schiller und Dr. Schubert in ihren Darlegungen angegeben haben. Bezüglich des Verhältnisses des Schularztes zu dem Lehrer führt der Verfasser aus, dafs der erstere niemals dem letzteren gegenüber die Befugnisse eines Vorgesetzten haben und also auch nicht selbständig Anordnungen treffen soll; er kann aber Schulleiter, Lehrer und Schuldiener auf einzelne Mängel aufmerksam machen, auch etwaige Wünsche und Beschwerden in hygienischer Hinsicht entgegennehmen und deren Berechtigung und Begründung weiter verfolgen. Schulbesuche seitens der Schulärzte dürfen in Leipzig, Wiesbaden, Königsberg und Frankfurt a. M. nur im Einverständnis mit der Schulleitung gemacht werden. Bezüglich der periodischen Untersuchungen der Schulkinder (Siehe: Schiller und Schubert), besteht in Wiesbaden die Anordnung, dafs alle Kinder beim Eintritt in die Schule und bei Beginn des dritten, fünften und achten Schuljahrs ärztlich untersucht werden; in Nürnberg werden nur die Kinder untersucht, deren Untersuchung im Interesse

des Unterrichts als wünschenswert erscheint oder bezeichnet wird. Ganz besonders fällt dem Schularzt aber der Nachweis von ansteckenden Krankheiten bei Schulkindern und die Anordnung der Verhaltungsmaſsregeln bei einzelnen Kindern und ganzen Klassen resp. Schulen, namentlich das Ausstellen eines Zeugnisses für den Ausschluſs von oder den Wiederbesuch der Schule zu. Dagegen antwortet der Direktor der Kranken- und Irrenanstalt, in Bremen, Dr. Scholz auf die Frage: »Müssen wir auch die ärztliche Beaufsichtigung der Lehr- und Stundenpläne, der Lehrziele und womöglich der Methode für notwendig erklären?« »Ganz gewiss nicht; solche Einmischungen in das innere Leben der Schule sind vom Übel, denn jene Aufgaben sind ein unveräuſserliches Recht der Pädagogen, freilich der hygienisch gebildeten Pädagogen.« Lehrer Suck in Berlin sieht auch in den Klassenbesuchen der Schulärzte »eine neue Belästigung«, »eine neue Störung des Unterrichts« und eine Gefährdung des ruhigen Verlaufs der Schularbeit (Suck, Die gesundheitliche Überwachung der Schulen, Hamburg, Voſs 1899); nach seiner Ansicht liegt der Schwerpunkt in der hygienischen Bildung des Lehrers, denn zu einer eingehenden Kenntnisnahme des Gesundheitszustandes der einzelnen Kinder fehlen dem Schularzt die Zeit und die nötigen Hilfsmittel. Suck empfiehlt dagegen die Anlegung von Gesundheitslisten, die vom Lehrer zu führen sind; der Lehrer soll darin auf Grund eingehender Untersuchungen (Messungen, Prüfungen der Hör- und Sehorgane — Suck gibt dazu genaue Anweisungen) alles eintragen, was für die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes von Wert ist (Körpergröſse, Aussehen, Beschaffenheit der Sinnesorgane, Verkrümmungen der Wirbelsäule, Sprachgebrechen, Krankheiten, geistige Zustände usw.). Der Lehrer soll aber auch seine gemachten Beobachtungen verwerten, er soll z. B. dem Kinde den seinem Zustande am besten angemessenen Sitzplatz anweisen. Es dürfte sich empfehlen, in der Form von Tabellen dem Lehrer genaue Richtlinien zur Feststellung des Gesundheitsstandes der Kinder in die Hand zu geben, auf welchen auch die Erkennungszeichen der Kinderkrankheiten und die dabei seitens der Schule zu beachtenden Maſsregeln angegeben sind. Erst wenn diese Voraussetzungen vorhanden sind, ist nach Suck's Ansicht die Thätigkeit eines Schularztes von Erfolg begleitet; der Lehrer übergibt dem Schularzt die Gesundheitslisten, dieser unterzieht dann die Kinder, bei denen es nötig erscheint, in besonderen Stunden auſserhalb der Schulzeit einer besonderen Untersuchung und setzt sich dann bezüglich der zu treffenden Maſsregeln mit dem Lehrer resp. dem Schulleiter in Beziehung. Auf der 26. Versammlung des Deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege (13.—16. September 1899) referierten Prof. Dr. Schiller und Dr. med. Schubert über die Schularztfrage; die Ansichten dieser Herren sind oben dargelegt worden. Schlieſslich wollen wir noch zwei kleine Schriften über diesen Gegenstand erwähnen: 1. »Notwendigkeit, Aufgabe und Stellung der

Schulärzte von Rektor vom Ekeris« (Bonn, Soennecken, 40 Pf.) und 2. »Die Schularztfrage« von Rektor Stendal (Bielefeld, Helmich) und auf die Abhandlungen und Mitteilungen über die Schularztfrage, welche in den »Neuen Bahnen« (IX 81, X 14, 41, XI 33) erschienen sind, hinweisen. Das Ergebnis der Verhandlungen über die Schularztfrage und der gemachten Erfahrungen läſst sich nach unserer Ansicht in folgende Sätze zusammenfassen:

1. Die Lehrer müssen auf den Seminarien mehr wie seither durch Fachmänner in der Schulhygiene ausgebildet werden; bei den im Amte befindlichen Lehrern müssen die schulhygienischen Kenntnisse durch Vorträge, das Studium geeigneter Werke und Anweisungen erweitert werden.

2. Dem Lehrer liegt in erster Linie die gesundheitliche Überwachung der Schulkinder ob; er trägt die dabei gemachten Beobachtungen in die Haupt-Schulliste ein (siehe unten).

3. Diese wird in jedem Schuljahre drei Monate nach Beginn desselben dem Schularzt vorgelegt; dieser unterzieht alle Kinder mit abnormen Zuständen einer genauen Untersuchung und legt das Ergebnis nebst den nötigen Anträgen dem Schulvorstande vor.

4. Kinder, welche schon beim Eintritt in die Schule deutliche Kennzeichen von abnormen Zuständen an sich tragen, sind so bald als möglich auf Antrag des Lehrers vom Schularzt einer genauen Untersuchung zu unterziehen; dasselbe ist auch bei solchen Kindern der Fall, bei denen sich solche abnormen Zustände zeigen, deren Beseitigung im Interesse des Kindes oder der Klasse (ansteckende Krankheiten etc.) nötig ist.

5. Der Schularzt hat jede Schulklasse im Jahre einmal zu besuchen und auf Grund dieses Besuches ein Gutachten über die gesundheitlichen Verhältnisse des Schulgebäudes und der Schuleinrichtungen (Heizung, Beleuchtung, Sitz, Aborte, Schulhof usw.) an die Schulbehörde abzugeben. Ebenso ist bei dem Bau eines Schulhauses ein Gutachten vom Schularzt einzuholen.

6. Der Schularzt ist Mitglied des Schulvorstandes (Schulkommission etc.); er hat jährlich einer Konferenz der Lehrer beizuwohnen, auf welcher schulhygienische Fragen besprochen werden, und über die Fortschritte auf dem Gebiete der Schulhygiene zu referieren.

Haupt-Schulliste (nach dem in den Volksschulen zu Worms eingeführten Muster).

Jeder Schüler wird bei seinem Eintritt in die Schule unter einer bestimmten Nummer, die er während seiner ganzen Schulzeit behält, eingetragen; jeder Jahrgang oder jede Klasse eines Jahrgangs wird in alphabetischer Ordnung unter fortlaufenden Nummern eingetragen und für jeden Schüler Raum zu Einträgen während der acht Schuljahre vorgesehen. Am Schlusse des Jahres werden aus der Schulliste die Versäumnisse, die Noten über Betragen, Fleiſs und Leistungen, sowie die besonderen Wahrnehmungen über die körperliche und geistige Entwicklung usw. eingetragen.

1. Seite

Namen der Schüler, der Eltern usw.	Ort und Zeit der Geburt. Wohnort der Eltern vor und während des Schulbesuchs. Körperliche und geistige Entwicklung beim Eintritt in die Schule.	Confession	Eintritt in die Schule: Ort und Zeit	Eintritt in die hiesige Schule: Klasse, Zeit usw.	Austritt aus der hiesigen Schule: Grund usw.

2. Seite.

Schuljahr	Schulversäumnisse		Betragen	Fleifs	Kenntnisse		Besondere Wahrnehmungen bezüglich der körperlichen, geistigen u. sittlichen Entwicklung; körperl., geist. u. sittl. Mängel. (Krankheiten usw.)	Lehrer
	Erlaubte	Unerlaubte			im allgemeinen	besond. in einzelnen Fächern		
I.								
II.								
usw.								

Die Jugendlitteratur.

(Neue Bahnen X, 183.)

Wolgast's Forderungen an die Jugendschriften, die er in seiner Schrift: »Das Elend der Jugendlitteratur« stellt, werden in dem »Pädag. Monatsblatt« (VI. H. 2) von Erler-Altenburg einer scharfen Kritik unterzogen; der Verfasser prüft zunächst die von Wolgast vorgeschlagenen klassischen Schriften hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Lektüre der Schuljugend und dann den Standpunkt, von dem aus Wolgast die Jugendschriften beurteilt und beurteilt haben will. Goethes »Hermann und Dorothea« und Schillers »Tell« finden nach des Kritikers Urteil ohne unterrichtliche Behandlung bei dem 12—14jährigen Kinde weder Verständnis, noch ist auf einen ästhetisch-künstlerischen Genufs zu rechnen; sie können also als Privatlektüre nicht in Betracht kommen. Rosseggers, Stifters und Storms Schriften sind, mit Ausnahme von Storms »Pole Poppenspüler«, bei welcher Schrift sich der Dichter eigens der kindlichen Fassungskraft anbequemt, für Schulkinder von 12—14 Jahren nicht geeignet; sie stellen zu hohe Anforderungen an die Fassungskraft, an das Gemütsleben und den Natursinn derselben, was auch bei Hauffs Lichtenstein der Fall ist. Für die Lektüre von Freytags »Nest der Zaunkönige«, Scheffels »Ekkehard« etc., wird ein historischer Sinn und eine Kenntnis der betreffenden Geschichtsperiode vorausgesetzt, »die unmöglich von Kindern erwartet werden darf.« »Nicht blofs ergötzen, sondern auch nützen, das wollen unsere Dichter; ähnlich ist es mit der poetischen Jugendschrift,« welche, wie Kühner in Schmids Encyklopädie sagt, durch eine anmutige und zugleich

belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung« fördern soll. Geschichtlich wie dichterisch vollendete Kunstwerke »werden in den allerseltensten Fällen als Lesestoff für die Jugend taugen«; man mufs sich daher mit der Forderung begnügen, »dafs neben psychologischer Wahrheit historische Treue sich finde, neben fliefsendem, fesselndem Stile die Handlung nicht »überreizend sei, die Fassungskraft der Kinder nicht übersteige.« Gewifs soll der ästhetisch-künstlerische Gesichtspunkt nicht aus dem Auge verloren werden; »aber dabei wollen wir das allgemein-pädagogische Ziel der sittlich-religiösen und deutschen Erziehung nicht aufgeben.«

Gegen die Jugendschriften-Kritik wie sie von Wolgast und von den meisten Jugendschriftenkommissionen deutscher Lehrervereine geübt wird, wendet sich auch eine soeben erschienene »Denkschrift über die Frage der Jugendschriften in Hamburg«, ausgearbeitet von der Jugendschriftenkommission der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe. (Patriotische Gesellschaft). Hamburg 1899, Lukas Gräfe.) Sie kommt bei ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis: »Den Anforderungen, die der Prüfungs-Ausschufs an die Jugendlitteratur überhaupt stellt, kann man zum Teil zustimmen, so vor allem der Betonung einer auch feinerem ästhetischem Empfinden zusagenden Form für die dichterische Jugendschrift. Sicherlich ist es ja verkehrt, den Geschmack erst in die Irre zu führen und es dem Zufall zu überlassen, ob er sich selbst wieder daraus zurechtfindet. Auch was über eine übertrieben hervortretende Tendenz in der Jugendschriftstellerei gesagt ist, trifft durchaus zu: sie ist nicht nur vom künstlerischen Standpunkt aus verwerflich, sondern verfehlt auch gerade bei den best veranlagten Gemütern die Wirkung . . . Was wir gegen die Bestrebungen des Hamburger Prüfungs-Ausschusses einzuwenden haben, ist allgemeiner Art und läfst sich in zwei Sätzen formulieren: 1. Die Erziehung zum litterarischen Kunstgenufs in der vom Hamburger Prüfungs-Ausschufs geforderten Ausdehnung ist an sich unausführbar und 2. sie gefährdet in der erstrebten Ausschliefslichkeit andere, höhere Erziehungsziele, wie Vaterlandsliebe und Religion. — Jene Zwangsästhetik, wie sie der Prüfungs-Ausschufs will, gefährdet das eigentlich Kindliche im Kinde, das sich gern über das Schöne freut, dem es aber von Natur fern liegt, über das Wesen des Schönen zu grübeln ... Ist es nicht geradezu Unfug, aus unreifen Kindern ein Urteil über Nathan den Weisen, Julius Cäsar oder den Kaufmann von Venedig herauszupressen!? Abgesehen von anderen Schäden steht sicherlich zu befürchten, dafs durch solches verfrühte Kritisieren sich eine Oberflächlichkeit des Urteils bilde, die späterem Kunstgenufs eher hemmend als fördernd gegenübersteht. Fast noch gefährlicher als diese Überspanntheit der Forderung scheint uns aber ihre Einseitigkeit zu sein. Der rein ästhetische Gesichtspunkt tritt in der Beurteilung der erzählenden Jugendlitteratur auf die unduldsamste Weise in den Vordergrund. Zeigt eine Schrift sich von einer besonderen

Absicht geleitet, nicht lediglich aus künstlerischer Intuition entstanden, gleich wird ihr das Urteil als Tendenzschrift gesprochen und damit ist sie für den Hamburger Prüfungs-Ausschuſs abgethan . . . Man könnte darum geneigt sein, die unbedingt verneinende Position des Prüfungs-Ausschusses der Tendenz-Dichtung gegenüber für einen Übereifer zu halten, der sich in der Praxis von selbst korrigiren werde, wenn diese Position nicht in so besonders schroffer Weise den Schriften religiöser und patriotischer, genauer: deutsch-nationaler Richtung gegenüber zu Tage träte. Der Hamburger Prüfungs-Ausschuss bezeichnet sonst wiederholt mit Zola als Kunstwerk »ein Stück Natur, durch ein Temperament gesehen«, — warum soll denn das religiöse oder das deutsch-patriotische Temperament hier ausgenommen sein? Recht bezeichnend in dieser Hinsicht ist die inkonsequente Stellung, die der Hamburger Prüfungs-Ausschuſs einem Buche wie *Edmondo de Amcis* »Herz« gegenüber einnimmt. Wenn irgendwo patriotische Tendenz deutlich ist, so hier — und doch empfiehlt es der Prüfungs-Ausschuss »auf das wärmste«. Freilich, die Begeisterung gilt hier nicht dem eigenen Vaterlande, sondern dem fremden Land, Italien. — Die eigene Ansicht über Jugendschriften faſst die kritische Kommission in folgende Sätze zusammen: 1. Zur Privatlektüre der Kinder eignen sich zunächst gut geschriebene und für die betreffende Alters- und Bildungsstufe verständliche Darstellungen belehrenden, besonders geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Inhalts. Daneben kommen Schriften erzählender Art in Betracht, die ohne aufdringliche, der geschichtlichen oder psychologischen Wahrheit widersprechende Tendenz und in einer den litterarischen Geschmack nicht gefährdenden Form das religiöse, sittliche oder patriotische Bewuſstsein zu entwickeln geeignet sind, 2. Die Erziehung zum Kunstgenuſs kann als Hauptgesichtspunkt, geschweige denn als einzig ausschlaggebend bei der Beurteilung der Jugendlektüre im allgemeinen nicht in Frage kommen, wenn es sich um unreife Kinder handelt. Das naturgemäſs vorwiegende Interesse am Stoff auf dieser Stufe zu bekämpfen, ist unpädagogisch. Wohl aber sollen flieſsende Darstellung und geschickter Aufbau dem fähigeren Kinde unbewuſst ein Gefühl für das Rechte und Schöne vermitteln, durch welches es später vor schlechter Lektüre bewahrt wird. 3. Auch für das reifere Alter darf bei der Auswahl der Privatlektüre das rein ästhetische Interesse nicht ausschlieſslich entscheiden, denn der Kunstgenuſs kann nicht den charakterbildenden Wert anderer Ideale ersetzen. Vor allem aber ist auf dieser Stufe vor einer Beförderung verfrühten, blasierten Aburteilens zu warnen. 4. Bei der Auswahl der Jugendlektüre müssen neben den Alters- auch die Bildungsunterschiede der Kinder berücksichtigt werden. Es liegt uns völlig fern, schlieſst die Schrift, »den Mitgliedern des Hamburger Prüfungs-Ausschusses das Recht freier, litterarischer Kritik und das Recht freier politischer Überzeugung bestreiten oder schmälern zu wollen. Wir sind aber

der Meinung, dafs, wer für die Jugend, auf die Autorität der Schule gestützt, geeignete Lektüre aussuchen will, sich dabei auf den Boden der grundlegenden Überzeugungen stellen mufs, welche gegenwärtig von der ungeheuren Mehrzahl der gebildeten Eltern vertreten werden, d. h. vor allem auf den Boden einer national-deutschen Gesinnung, welche die Kinder zu warmer Liebe, zum geeinten Vaterland und nicht zu unklarem Kosmopolitismus erziehen will«. —

Auf diese »Denkschrift« ist seitens des Hamburger Jugendschriften-Ausschusses eine »Erwidrung« erschienen (Hamburg, Rudolphische Buchhandlung 1899). Dieselbe stellt an die Spitze ihrer Erörterungen den Satz: »Der Pädagog kennt für die Schule keine Sektenmoral, keine Tendenzkunst, keine durch Parteiprogramm, Dogma oder Chauvinismus beeinflufste Wissenschaft. So verlangt es das Wesen der Kindesnatur, sowie das Recht der Eltern, über die ersten Richtungslinien in der Charakterentwicklung ihrer Kinder zu bestimmen. Das mufs aber auch der Staat um seiner Selbsterhaltung willen fordern, wenn er die allgemeine Schulpflicht gebietet und das Vorrecht der Schulaufsicht für sich in Anspruch nimmt. Denn seinem Wesen nach steht er über den Parteien und mufs in der Schule sowohl die religiöse als die politische Gewissensfreiheit gewährleisten, soweit es bei der persönlichen Einwirkung auf das Kind, die allem Unterricht zu Grunde liegt, möglich ist«. Es wird sodann der Irrtum zurückgewiesen, als ob der Hbg. J.-A. »die Kinder zu einem aus verstandesmäfsiger, komplizierter Reflexion entspringenden Urteil über das Kunstwerk führen wollten;« es soll vielmehr durch das wiederholte Lesen der künstlerische Geschmack gebildet, Freude am künstlerischen Genufs erzeugt und dadurch gerade das verfrühte blasierte Aburteilen vermieden werden. Ist das Lesen aber ein Genufs, so ist der Zwang ausgeschlossen; allerdings soll es auch eine Arbeit sein, aber eine genufsreiche und keine blofse Unterhaltung zum Zeitvertreib. »Freilich haben auch wir niemals behauptet, dafs sich jedes Kunstwerk für die Jugend eigne. Die Jugendschrift in dichterischer Form soll nicht nur ein Kunstwerk, sondern die Kunstwerke unserer Wahl sollen auch Jugendschriften sein. »Denn«, sagt Wolgast, »die Erziehung hat in erster Linie den unentwickelten Zustand des Kindes in Betracht zu nehmen«. . . Selbstverständlich wissen auch wir, dafs mit der ästhetischen Freude die Dichtung noch mannigfache ebenso hochzuschätzende Gaben ethischer und intellektueller Natur vermittelt. . . Wir wissen nicht blofs, dafs die Dichtung auch reiche Wirkungen auf Charakter und Wissen der heranwachsenden Jugend ausüben wird, sondern wir freuen uns dessen auch von ganzem Herzen, ja diese Wirkung ist eins unserer Hauptmotive bei unseren Bestrebungen. Die künstlerische Erziehung ist nicht die Hauptsache, sondern man soll sie nur »als gleichberechtigten Faktor neben der intellektuellen und moralischen gelten lassen« (Wolgast). Daher kann auch »keine Rede davon sein, dafs wir die patriotischen oder religiösen ausschliefsen; selbstverständlich ist es möglich, dafs das

Dichterkönnen von jenen Strebungen getragen wird und dafs die Dichtung das patriotische und religiöse Kolorit der Persönlichkeit erhält. . . Die Religion als aufrichtige Herzenssache, unsere nationale Kultur und unsere volkstümliche Sitte sind uns ebenso heilige Güter wie irgend einem andern. Freilich sind wir der Meinung: Jede dichterische Jugendschrift mufs ein Kunstwerk sein, um jeden Preis, der aber n i c h t Religions- und Vaterlandsliebe bedeutet«.

Die Forderungen Wolgasts und des Hamburger Prüfungs-Ausschusses haben gewifs im ganzen ihre volle Berechtigung; im einzelnen gehen sie, streng genommen, vielfach über das Erreichbare hinaus. In der »Erwiderung« sind in dieser Hinsicht die Fordederungen gemäfsigter; von hier aus wird sich auch eine Einigung in dieser wichtigen Frage erzielen lassen. Der Schwerpunkt liegt in der richtigen Auffassung des Wortes »Kunstwerk«, des Verhältnisses des Kindes zu demselben und die Berücksichtigung bei der Auswahl; hierzu gibt ein Vortrag von Fr. v. Borstel, dem wir das Folgende entnehmen, die beste Anleitung. »Fragen wir«, sagt er, »was am Kunstwerk der Seele des Kindes entgegen kommt, so sind es der Stoff und die Form. Von Freunden und Gegnern unseres Problems ist gleicherweise betont worden, dafs der erstere stets zunächst und am unmittelbarsten vom Kinde aufgenommen wird. . . Wendet sich doch der Stoff an die einfachste Seelenthätigkeit, an die Apperzeption. Je nach dem Umfange oder der Kraft des Schatzes der Erinnerungsbilder resp. der Fähigkeit, dieselben zu reproduzieren, wird er perzipiert und nachgeschaffen. Die Stoffgier des Kindes ist darum an sich auch b i der Privatlektüre durchaus natürlich. Damit ist aber keineswegs schon gesagt, dafs ihre Befriedigung überhaupt der Kindesnatur gemäfs und für die Erziehung förderlich ist. Es erhellt nur daraus, dafs eine sorgfältige Pflege der Sinnesfunktionen auch für die Aufnahme eines Kunstwerkes von allerhöchster Wichtigkeit ist, und dafs der Stoff desselben am restlosesten in die Kindesseele aufgeht, je näher er dem Erfahrungsleben desselben steht, je mehr er sich auf die Heimat beschränkt. . . Schon diese Thatsache beweist, dafs auch um des Stoffes willen eine Auswahl unter den für die Lektüre zu treffenden Kunstwerken vorzunehmen ist. Das mufs aber um so mehr geschehen, da heute allgemein der Grundsatz anerkannt ist, dafs der Künstler in seiner Stoffwahl nur nach ästhetischen Gründen entscheiden soll. Damit thut sich seinem Seherauge die ganze Welt auf. Die ist aber noch nicht für das Kind, weder die natürliche noch die sittliche . . . Doch das eigentliche Wesen des Kunstwerks ist die Form. Wenn wir nicht zugeben können, dafs man aus dem vorwiegend stofflichen Interesse des Kindes die Daseinberechtigung der spezifischen Jugendschrift herleitet, so wäre darzulegen, dafs auch dem eigentlich Ästhetischen selbst in seiner höheren Form Kräfte und Funktionen entgegenströmen aus der Kindesseele, die Untersrömungen des Gefühls

und entsprechende Bewufstseinsakte auslösen: Das Kind soll fühlen, dafs es etwas Schönes sieht und sich dieses Genusses bewufst freuen können, wenn die Blüte des Menschentums, das Kunstwerk, an dasselbe herantritt . . . Mehr nicht! Denn selbstverständlich: Die feinste Form der ästhetischen Auffassung, das Raisonnement über das Wie und Warum des Genusses am Schönen, in dem der denkende Geist sich selbst Rechenschaft giebt, bleibt dem Kinde fremd. Das Wesentliche der Kunstform sehe ich in der Auswahl des Stoffes, in der Gestaltung desselben und in der Charakteristik der handelnden Personen, der Träger des Stoffes. Dazu kommt einerseits die künstlerische Sprache und anderseits der eigentlich nicht zu definierende Duft der Stimmung in den organisch eingefügten Naturschilderungen und den eigenartigen Situationen, in denen die Handlung im einzelnen gestaltet ist. Für das Ganze dient als Mafsstab die Übereinstimmung des vom Künstler als typisch Gesehenen mit der Wirklichkeit, das ist die Wahrhaftigkeit des Kunstwerks, die es vom Machwerk unterscheidet«.

(Schlufs folgt.)

Bericht

über die am 7. und 8. Oktober d. J. in Marburg a. L. stattgefundene 6. Hauptversammlung des „Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens".

Erstattet von Lehrer **P. Wickenhoefer**-Marburg.

Oberrealschuldirektor Dr. Schmidt-Hanau: 1. Zur Schulreform. Bei den bisherigen Verhandlungen über die Reform des höheren Schulwesens sind einige wichtige Punkte nicht genügend beachtet, bezw. ganz übersehen worden. Redner hofft durch seine Ausführungen einiges zur Klärung der Sachlage beitragen zu können. Der Wunsch nach Verbesserung des höheren Schulwesens ist schon seit geraumer Zeit rege, besonders aber ist er seit 1870, als das deutsche Volk erst recht eigentlich zum Bewufstsein seiner selbst gekommen war, laut geworden. Infolgedessen steht bei der ganzen Bewegung das nationale Interesse im Vordergrunde. Die Reformbewegung ist nicht etwa künstlich erzeugt worden, sondern sie ist aus dem Volke hervorgegangen. »Die deutsche Volksseele will abschütteln, was ihr als ein unnatürlicher Zwang erscheint.« Mit der Lösung dieser Frage hat sich die Berliner Schulkonferenz im Jahre 1890 beschäftigt. Diese Konferenz konnte nach ihrer Zusammensetzung die Sache nicht wesentlich fördern. $^2/_3$, ja mit Einschlufs der Theologen sogar $^3/_4$ der Konferenzteilnehmer gehörten dem Lehrfach an. Die Verhandlungen mufsten infolgedessen den Stempel der Einseitigkeit tragen. Man hätte, um zu wirklich wertvollen Resultaten zu kommen, Vertreter aller in Betracht kommenden Berufszweige hören müssen. Auch in Hinsicht auf die praktische Umgestaltung der Schulen ist bis jetzt

kein wesentlicher Fortschritt zu verzeichnen. Wollen wir vorwärts kommen, so dürfen wir nicht fragen: Wie konservieren wir am besten das alte Haus? — sondern wir müssen uns fragen: 1. Was brauchen wir? — Was ist zweckmäfsig? — Welche Unterrichtsstoffe sind für eine zeitgemäfse Bildung notwendig? — 2. Was ist naturgemäfs? — Welches ist die richtige Methode? — Es fragt sich nun: Ist Griechisch und Lateinisch in dem bisher in den Gymnasien betriebenen Umfange notwendig für die allgemeine Bildung? Nein. Nicht einmal die historische Bildung der Gymnasiasten wird in erster Linie durch die Lektüre der alten Klassiker, sondern vielmehr durch den in deutscher Sprache gehaltenen Geschichtsvortrag erworben. »Lateinische und griechische Worte sind eben durchaus noch nicht lateinische und griechische Sachen.« Gerade aber auf die sachliche Bildung kommt es uns an. Virchow sagt; Wir brauchen keine Etymologieen sondern Definitionen.« Zur harmonischen Ausbildung ist eine fremde Sprache überhaupt nicht unbedingt erforderlich. Wir können uns mit unserer Muttersprache die gesamte Welt des Wissens erobern. Was von den alten Kulturen bleibenden Wert hatte, ist in unsere Kultur übergegangen und ein Bestandteil derselben. Überhaupt ist das Altertum — trotz gegenteiliger Behauptungen — für uns eine fremde, nebel- und schleierhafte Welt. Wir dürfen nicht den deutschen Knaben aus seinem Vaterlande heraus reifsen und in diese — gewesene — Welt hineintauchen. Die fremden Sprachen hat man früher nur aus praktischen Zwecken gelehrt. Erst nachdem diese praktischen Zwecke weggefallen sind, betonte man den allgemeinen Bildungswert der Sprachen. Aus praktischen Gründen ist auch das Latein in einem gewissen Umfange heute noch für die höhere Bildung unentbehrlich. — Philipp Wackernagel klagt im vierten Teile seines Lesebuches, dafs man »zu wenig Achtung vor der Wissenschaft« habe; gegenwärtig ist man zu der Klage berechtigt: Man hat zu wenig Achtung vor dem zu bildenden Menschen. Wir müssen wieder mehr den Menschen ins Auge fassen und uns fragen: »Welche Kräfte und welche Bedürfnisse hat das Kind?« — der Unterricht mufs naturgemäfs betrieben werden. Für den Sprachunterricht bildet die Muttersprache die Grundlage. Der fremdsprachliche Unterricht mufs sich stets an Sachen anlehnen. — Auf der Schulkonferenz in Berlin teilte Virchow mit, dafs er bei den Franzosen, Engländern, Chinesen, Japanesen etc., welche bei ihm studierten, einen bedeutend regeren Lerneifer wahrgenommen habe, als bei den deutschen Studenten. Darauf hin meinte Abt Uhlhorn, dafs diese Erscheinung nur zu natürlich sei: die deutschen Schüler werden überfüttert. Wenn sie den ganzen Tag auf der Schulbank sitzen müssen und auch aufser der Schulzeit die Bücher nicht aus der Hand bekommen, so finden sie eben keine Zeit zum Beobachten. Wer aber nicht selbstthätig beobachten gelernt hat, kann den realen Wissensgegenständen kein reges Interesse entgegenbringen. Wöchentlich 24 Stunden Unterricht

in den wissenschaftlichen Fächern müfsten genügen. Zu einer naturgemäfsen Erziehung gehört, dafs man die körperliche Entwickelung nicht aus dem Auge läfst. Die bisher gebräuchlichen drei Turnstunden können dem Thätigkeitsbedürfnis nicht genügen. Bei dem herrschenden Schulsystem ist der alte Grundsatz *non scholae, sed vitae* fast in das Gegenteil verkehrt. Kant hat einmal gesagt: »Es ist doch kein Vorwurf für eine Wissenschaft, dafs man sie praktisch gebrauchen kann.« Dieses Kantsche Wort verdient auch heute noch Beherzigung. Die Theorie von der formalen Bildung hat zu argen pädagogischen Mifsgriffen geführt. Man hat gemeint, dafs in der Aneignung der Wissenstoffe an sich — auch wenn das Wissen später wieder vergessen wird — ein hoher bildender Wert liegt. Jede ernste Gedankenarbeit hat diesen Wert, nicht aber die Gedächtnisarbeit. Besonders ist der Mathematikunterricht reformbedürftig; das Formelunwesen mufs beseitigt werden. Die notwendige Beschränkung des Lehrstoffes würde ganz von selbst kommen, wenn man vom Fachlehrersystem zum Klassenlehrersystem übergehen wollte. Die wissenschaftlichen Stunden müssen auf 24 herabgesetzt und alle auf den Vormittag verlegt werden. Der Nachmittag sei der Leibesübung gewidmet. So erziehen wir ein frisches, fröhliches, praktisch und wissenschaftlich tüchtiges Geschlecht.

»Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform«: Professor Dahn von der Oberrealschule zu Braunschweig. Unser deutsches Volk hat in den letzten 20—30 Jahren eine gewaltige Umwandlung durchgemacht. Aus einem Volke der Dichter und Denker ist es ein Handelsvolk ersten Ranges geworden. Die Schule mufs sich dieser Entwickelung anpassen. Hat sie das gethan? Wohl hat die Oberrealschule Griechisch und Lateinisch fallen lassen und dafür Französisch und Englisch auf den Schild erhoben. Im Grunde genommen sind jedoch die Verhältnisse geblieben, wie sie waren: Wie man früher in den alten Sprachen Grammatik »paukte«, so »paukt« man heutzutage in den neuen. Ein Schulrat soll gesagt haben: Wir lehren Französisch und Englisch, damit unsere Schüler in Frankreich und England Bescheid wissen. Das ist ganz verkehrt: Wir müssen die neuen Sprachen treiben, damit die Schüler dieselben gebrauchen lernen. Als ein sehr erfreuliches Zeichen der Zeit ist die Petition der Juristen um Gleichberechtigung von Gymnasium und Realgymnasium bei der Zulassung zum juristischen Studium. Diese Petition ist von Oberbürgermeister Adickes-Frankfurt a. M. angeregt, von 49 Frankfurter Juristen unterschrieben und durch den Magistrat eingereicht worden. Die Stadt Essen hat sich dieser Petition angeschlossen. Weimar wird folgen. Die Petition um Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Offiziersdienst ist leider abschlägig beschieden worden. Wie hier so stehen uns auch sonst meist nur Standesinteressen im Wege. Gewöhnlich kennen diejenigen, welche über die Oberrealschule aburteilen, diese Anstalt überhaupt nicht. Dazu

kommt, dafs alle die gegenwärtig mafsgebenden Persönlichkeiten durch das Gymnasium gegangen sind — weil die Oberrealschule erst kurze Zeit existiert; jedermann aber schätzt das am meisten, was er am besten kennt, also auch seinen Jugendunterricht. — Überhaupt ist es ein Irrtum anzunehmen, die Schule mache die grofsen Männer; grofse Männer werden geboren. Die Schule kann blofs die vorhandenen Anlagen entwickeln, dem Geiste Richtung geben, sittlich erziehen — mehr nicht. — Es mufs die absolute Gleichberechtigung aller drei neunklassigen Schulen angestrebt werden.

Auch in der Werkstatt des Lehrers bestehen arge Mifsstände. Die Gymnasiallehrer werden durchschnittlich mit $52^2/_3$ Jahren dienstuntauglich. Woher kommt das? Die Lehrer sind überbürdet. Die neuen Lehrpläne wollten Lehrer und Schüler entlasten. Der Erfolg ist ausgeblieben. Man hat neue Aufgaben gestellt, neue Ziele gesteckt und — die alten Forderungen beibehalten. Wenn die fremdsprachliche Lektüre mehr betrieben werden soll, mufs die Grammatik zurücktreten. Die Übersetzungen aus dem Deutschen in fremde Sprachen müssen fortfallen.

Besonders tragen die Prüfungen zur Überbürdung der Lehrer und Schüler bei. Der ganze Unterricht in Untersekunda ist eine Prüfung. Selbst der tüchtigste Lehrer wird verführt und genötigt, Paradewissen für die Prüfung »einzupauken«. Dabei kommt die Erziehung zu kurz. Auch die Ärzte haben aus hygienischen Gründen sich gegen die Prüfungen erklärt. Die Prüfungen fallen nämlich in das »Entwickelungsalter« der Schüler. Eine Überarbeitung gerade in diesem Lebensalter schädigt die Gesundheit auf's Empfindlichste. Unsere Schulen mit ihrer Unnatur erzeugen die Nervosität; auch die Vorschulen, welche die Kinder in 3 Jahren soweit bringen sollen, als die Volksschule in 4 Jahren — und infolgedessen die gründliche Anschauung oft vernachlässigen — machen die Kinder schon nervös. Das Turnen als »Erholungstunde« zwischen zwei wissenschaftliche Lehrstunden zu schieben, ist in der Praxis — besonders durch die Ermüdungsmessungen (Schmidt-Monnard) — als durchaus unpraktisch erkannt worden. Turnen ermüdet ebensosehr, wenn nicht sogar mehr, als wissenschaftlicher Unterricht.

Wir haben ein grosses nationales Interesse daran, dass die Schüler nicht durch Überbürdung im Unterricht entnervt werden, vielmehr zu an Leib und Seele gesunden Männern heranwachsen. Unsere politische und wirtschaftliche Entwickelung drängt uns zur Erweiterung unseres Kolonialbesitzes. In Zukunft wird es notwendig sein, dafs ein Teil der unseren höheren Kreisen angehörenden jungen Männer in die Kolonien geht. Das Leben in den Kolonien aber stellt grosse Anforderungen an die körperlichen Leistungen und erfordert selbständige Charaktere; deshalb mufs die Jugend abgehärtet, müssen ihre Kräfte gestählt werden. — Unsere seitherige Bildungsweise war im ganzen zu pedantisch. Tüchtige Subalternbeamte zu erziehen, war sie in vorzüglicher Weise geeignet. Was uns aber

Not thut, sind führende Männer, selbständige Charaktere. Das haben wir zu wenig beachtet. Unser Ziel muss sein: Die Minderbegabten zu fördern, die Begabten aber nicht zu vernachlässigen und zu langweilen. Das ist bloſs möglich, wenn dem Lehrer eine gewisse Bewegungsfreiheit im Unterricht gelassen wird. Mag man den Unterrichts s t o f f vorschreiben, die M e t h o d e muſs dem Lehrer überlassen bleiben.

Besonders wichtig ist es, daſs der Lehrer ein Herz hat für seine Schüler. Wer Liebe sät, wird Liebe, Zutrauen und Lerneifer ernten. — Den Schülern der oberen Klassen muſs eine gewisse Bewegungsfreiheit gestattet werden, damit sie so zweckmäſsig zur »akademischen Freiheit« hinübergeleitet werden. — Mit kleinlichen Vorschriften, welche lediglich zur Erleichterung der Kontrolle dienen, sollte der Lehrer nicht belästigt werden. — Welches ist nun die Schule der Zukunft? — Nicht die Reformschule, sondern die Oberrealschule — nach den Forderungen des Vorredners (Herrn Schmidt-Hanau) modifiziert. Insbesondere ist zu fordern: Wegfall des fremdsprachlichen Unterrichts in Sexta und Quinta; Beseitigung des französischen Extemporale; fremdsprachlicher Unterricht nach der neuen Methode; im naturwissenschaftlichen Unterricht Beobachtung und eingehende Kenntnis der Umgebung; die Bildung sei national: Deutsch bilde die Grundlage alles Unterrichts; die Schüler müssen zu selbständigen Charakteren erzogen werden.

»D a s B i l d u n g s z i e l d e r l a t e i n l o s e n h ö h e r e n S c h u l e, v o m S t a n d p u n k t e d e r t h e o r e t i s c h e n P ä d a g o g i k a u s b e l e u c h t e t«. P r o f e s s o r O. B ö h m e l von der Oberrealschule zu Marburg. (Kurze Skizze der Ausführungen des Herrn Ref.) Die Oberrealschule will Allgemeinbildung vermitteln. Allgemeinbildung steht im Gegensatz zur Fachbildung, der Vorbereitung für spezielle Berufszweige. Aufgabe der allgemein bildenden Schulen ist es, den Knaben und Jüngling so zu erziehen, daſs er dereinst als M a n n den Aufgaben gerecht werden kann, welche an ihn herantreten. Im Schüler muſs deshalb der W i l l e z u r A r b e i t gepflanzt, das G e f ü h l d e r S e l b s t v e r a n t w o r t l i c h k e i t geweckt werden. Es kommt nicht so sehr auf die Menge des angeeigneten Wissens an, als vielmehr, auf die Art und Weise der Erwerbung desselben; der Wert des Unterrichts liegt in seiner Methode: das Wissen darf nicht einfach ü b e r l i e f e r t werden, sondern der Schüler muſs es sich s e l b s t t h ä t i g e r a r b e i t e n. Im Mittelpunkte aller Unterrichtsarbeit muſs die W i l l e n s b i l d u n g stehen. Für die h a r m o n i s c h e Ausbildung ist es erforderlich, daſs die verschiedenen Arten und Richtungen des Interesses (Herbart) geweckt und entwickelt werden. In dieser Beziehung ist die A u s w a h l d e r B i l d u n g s s t o f f e von hervoragender Bedeutung. Diejenigen Bildungsstoffe sind am wertvollsten, an denen sich die Selbstthätigkeit am besten üben lässt. — Auch der m a t h e m a t i s c h e U n t e r r i c h t ist, wenn er richtig betrieben wird, in ausgezeichneter Weise geeignet,

humanistische Bildung zu vermitteln: Durch die Mathematik wird die Einsicht in den Wert des Gesetzes gekräftigt, Beobachtungsgabe, Phantasie und Verstand geübt und der Glaube an die Kraft menschlichen Wollens gestärkt. Dieser Zweck ist allerdings nur dann zu erreichen, wenn man die Schüler die mathematischen Wahrheiten auf dem Wege des Selbstfindens gewinnen läfst. Eine weitere Ausdehnung des mathematischen Unterrichts ist nicht zu wünschen, da bei einer zugrossen Stofffülle leicht die Methode zu kurz kommen könnte. Wenn die Oberrealschule die mathematischen Disciplinen mehr pflegt als das Gymnasium, so stellt sie sich gerade dadurch in hervorragender Weise in den Dienst des humanistischen Bildungsideals. — Durch den Deutschen und Geschichtsunterricht »soll eine Gesinnung gebildet werden, welche dem Vaterland zugute kommt«. — Wichtiger als die alte Geschichte ist neben der deutschen die französische und englische. — Die fremden Sprachen können wir als »Schlüssel zu den Geistesschätzen fremder Nationen« nicht entbehren.

»Die lateinlose höhere Schule und der Frankfurter Lehrplan«. Realgymnasialdirektor Dr. Ziehen von der Wöhlerschule zu Frankfurt a. M. Der Frankfurter Lehrplan ist für das lateinlose höhere Schulwesen in vielfacher Beziehung Richtung gebend gewesen. Der in den drei unteren Klassen betriebene französische Unterricht soll die Vorbereitung und Grundlage für den später auftretenden lateinischen und sonstigen fremdsprachlichen Unterricht abgeben. Natürlich mufste bei dieser Neuorganisation die Methode des französischen Unterrichts einer Revision unterzogen werden. Die eingeführte Methode kann man als »Perthessche Gedanken auf den französischen Unterricht übertragen« bezeichnen. Im Anfang hat man manchmal fehl gegriffen. Besonders hat sich das Bedürfnis geltend gemacht, sich — bei aller Freiheit im einzelnen — im allgemeinen streng an ein Buch anzuschliefsen, damit die Schüler sich einen bestimmten, unbedingt erforderlichen Schatz grammatischer Regeln aneignen. Als besonders wertvoll und die Schularbeit ungemein erleichternd hat sich die Idee (Dir. Reinhard) erwiesen, die Grammatiken der fremden Sprachen und der Muttersprache nach einheitlichen Grundsätzen zu bearbeiten (Parallelgrammatiken). — Die französische Sprache mit ihrem streng logisch aufgebauten, immer in denselben Formen wiederkehrenden Satzbau, mit ihrer Eleganz und Glätte, — die englische Sprache mit ihrer bewundernswürdigen Knappheit und Kürze üben durch diese ihre Eigenschaften einen unschätzbaren Einflufs auf die Erziehung aus. — Besonders glaubt Ref. davor warnen zu sollen, die Stoffe nach ihrem sachlichen Inhalt zu niedrig auszuwählen. Eine extreme Richtung unter den neueren Methodikern ist in diesen Fehler verfallen. Die vielfach gebrauchten Anschauungsbilder mit ihren trivialen Darstellungen aus dem Leben bieten keine entsprechende Geistesnahrung. Die

Schüler bringen diesen Alltäglichkeiten kein Interresse entgegen; sie verlangen nach ernsthafterer Kost. Wenn man in den Stoffen so hoch wie möglich greift, so hebt man dadurch das Niveau der Schule. Die Spezialwörterbücher, Klassikerausgaben mit Anmerkungen u. s. w., welche dem Schüler die geistige Arbeit ersparen wollen, sind schädlich. — Die Ausbildung der Lehrer auf den Universitäten läfst zu wünschen übrig. Hat doch eine Universität abgelehnt, Vorlesungen über moderne französische Litteratur zu halten? — Wo soll aber der Lehrer das moderne Geistesleben kennen lernen, wenn nicht auf der Universität? — Zum Schlusse meint Referent: Gerade in unserer Zeit ist es eine Lust, Schulmann zu sein, weil ein frischer Zug durch die Schulwelt geht. Wir kommen aus dem Zustande der Stagnation heraus!

Mitteilungen.

(Aus der Werkstätte der Psychologie.) Ed. Sokal veröffentlicht unter diesem Titel in der »Umschau« (III. Nr. 4) ein Referat im Anschlufs an eine Abhandlung des russischen Gehirnphysiologen W. Bechterew: »Bewufstsein und Hirnlokalisation«, worin besonders die Frage, wie und wo von »Bewufstsein« die Rede sein kann, d. h. welches das objektiv wahrnehmbare Kennzeichen für das Bewufstseinsleben sei, erörtert wird. Die Zweckmäfsigkeit an und für sich bildet kein durchgreifendes Kriterium; denn die unbewufste. reflektorische Thätigkeit ist auch zweckmässig. Aber sie ist unveränderlich, ein starrer Mechanismus; eine bewufste Thätigkeit dagegen ist anpassungs- und so entwicklungsfähig; wo also Bewegung das Merkmal individueller oder willkürlicher Wahl trägt, da ist ein bewufstes Seelenleben zu finden. »Schon die frühesten Stufen des Tierreichs, wo das Dasein eines Nervensystems noch durch nichts angedeutet ist, geben Kunde von einen primitiven Bewufstseinsvermögen«; Beweise dafür findet man im Leben der Infusorien. »Bewufstseinsvermögen im weitesten Sinne erscheint zweifellos als Gemeingut des gesamten Tierreiches, die niedersten eines Nervensystems entbehrenden Formen nicht ausgeschlossen«; bei letzteren entbehrt es nach einer bestimmten Lokalisation, bei den höher stehenden erscheint es mit dem Nervensystem verbunden; mit der Differenzierung desselben schreitet auch die Ausbildung des Bewufstseins fort. »Es sammelt sich das bewufste Seelenvermögen in der aufsteigenden Stufenleiter der Geschöpfe nach und nach in ganz bestimmten und zugleich in ihrem Bau immer zusammengesetzteren Stätten des Nervensystems; diesen höheren Zentralteilen stehen andere, von einfacherem Aufbau gegenüber als Träger der unbewufsten reflektorischen Thätigkeit«. Durch Wiederholung derselben Bedingungen und der damit verbundenen Bewegungsformen entstehen aus bewufsten Bewegungen

im Laufe der Zeit unbewufste oder reflektorische; sie sind demnach ein Rest ursprünglich bewufster Seelenthätigkeit.

(In Sachen der Volksbibliotheken) hat der preufsische Kultusminister an den Ober-Präsidenten der Provinz Brandenburg das Ersuchen gerichtet, die Begründung freier Vereine behufs Errichtung von Volksbibliotheken zu veranlassen und zu fördern. In dem Erlafs heifst es: »Ich habe es mit besonderer Befriedigung begrüfst, dafs der diesjährige Staatshaushalts-Etat die Unterrichtsverwaltung auch ihrerseits in den Stand setzt, die genannten Bestrebungen in wirksamer und umfassender Weise zu unterstützen. Das gesteigerte Bedürfnis nach geistiger Fortbildung, welches in den allgemeinen Verhältnissen der Gegenwart bedründet ist und gerade auch in den untern und mittlern Schichten der Gesellschaft besonders lebhaft empfunden wird, ist eine ebenso bemerkenswerte als erfreuliche Erscheinung, die schon um ihrer Bedeutung willen auf sorgfältige Beachtung wie auf thatkräftige Fürsorge auch von seiten der staatlichen Behörden rechnen darf. Auf der andern Seite ist nicht zu verkennen, dafs die Bethätigung dieser Fürsorge in demselben Mafse an Wert gewinnen wird, als sie sich innerhalb derjenigen Grenzen bewegt, welche durch den Gang der bisherigen Entwickelung bezeichnet und durch die Eigenart der Volksbibliotheken als freier Veranstaltungen gefordert werden. In dem Bestreben, alles zu vermeiden, was diese Eigenart zu beeinträchtigen geeignet wäre, wird die Mitwirkung der staatlichen Organe sich im wesentlichen darauf beschränken dürfen, zu der Errichtung von Volksbibliotheken anzuregen, die unmittelbar Beteiligten bezüglich der zu treffenden Einrichtungen zu beraten und durch Gewährung staatlicher Beihilfen, soweit diese nach Lage der Verhältnisse erforderlich ist, den weitern Fortgang der Sache nach Möglichkeit zu fördern. Die durch diese Aufgaben gezeichneten Grenzen wird die staatliche Mitwirkung schon aus dem Grunde beachten müssen, weil die Volksbibliotheken sich als lebensfähig nur da erweisen werden, wo sie, aus einem wirklichen Bedürfnis der Bevölkerung hervorgegangen, unter der freien Mitwirkung möglichst weiter Bevölkerungskreise sich unabhängig entwickeln können.«

C. Referate und Besprechungen.

Erklärung.

Zu Herrn Dr. Felsch's »Erwiderung« in Heft 1 des XI. Jahrgangs der »Neuen Bahnen« S. 57 ff. bemerke ich in aller Kürze nur das Folgende: Es kann mir gar nicht im entferntesten in den Sinn kommen, auf diese »Erwiderung« meinerseits eine »Erwiderung« zu schreiben; denn ich würde doch blofs Gefahr laufen, von neuem beständig von Herrn F. »daneben« verstanden zu werden. Herr F. versteht offenbar die ethische Sprache gar nicht, welche ich spreche. Ich sage z. B., dafs wir nach dem Ursprung der sittlichen Ideen fragen und forschen müssen, dafs wir aber bei Herbart vergebens ein solches Fragen und Forschen suchen. Jeder, der sich mit der neuen Ethik nur einigermafsen beschäftigt hat, weifs doch sofort, was damit gemeint ist. Herr F. aber hält mir in seiner »Erwiderung« sehr naiv entgegen, dieses Fragen und Forschen finde sich wohl bei Herbart, wie ich auf S. 4/5 seines (Herrn F.'s) Buch nachlesen könnte. Und was steht da? Dieses: »Nachdem der Gegenstand der Ethik bestimmt ist, entsteht die Frage, wie es zu veranstalten sei, »dafs geurteilt werde über die Beschaffenheit der Willen«. Diese Frage müfste allgemeiner lauten: »wie es zu veranstalten sei, dafs geurteilt werde über die Beschaffenheit eines ästhetischen Gegenstandes«. — Das nennt Herr F. identisch mit meiner Frage nach dem Ursprunge der sittlichen Ideen, mit meiner Frage: woher stammen dieselben, wie geht es zu, dafs wir sie haben?! Nun, ich will Herrn F. darüber aufklären, dafs ich mit dieser Frage auf eine historisch-anthropologische Auseinandersetzung hindeute als Antwort darauf. In solcher Weise versteht mich Herr F. fort und fort »daneben«. Am krassesten beweist er das dadurch, dafs er meine Einwände mit denen von Dittes identifiziert. — Nun, kurz und gut: aus solchen Gründen kann und werde ich nicht mit Herrn F. disputieren. Ich kann nicht über ethische Fragen mit jemanden disputieren, der psychologische, historische u. dergl. Betrachtuugen nur als nebensächliche Anhängsel, die auch fehlen können, zur »allgemeinen Ethik« auffafst, wie Herr F. (Nr. 6 der Erwiderung). Ich kann nicht über ethische Fragen mit jemandem disputieren, der einfach die Ethik, deren höchster Grundsatz die Gattungs-Nützlichkeit und -Vervollkommnung ist, um welchen festen Punkt herum alle Moralvorschriften sich gruppieren, zu dem hin sie alle konvergieren, mit der gewöhnlichen Utilitäts-Moral in einen Topf wirft, wie Herr F. (Nr. 13 der Erwiderung). Ich kann vielmehr nur meinem lebhaften Bedauern darüber Ausdruck geben, dafs ein solcher ethischer Standpunkt wie der des Herrn F. noch immer in der Pädagogik Geltung beansprucht und hat, während er im übrigen in der Wissenschaft längst überwunden ist.

Jena, den 6. Januar 1900. Paul Bergemann.

Litteraturbericht über die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

(Schlufs.)

Rektor Dr. Wohlrabe legt in einem lesenswerten Schriftchen »die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung« dar (30 S. 60 Pf.); dies Schriftchen bildet Heft 1 der »Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung«; wir führen von den ersten zwölf Heften dieser Sammlung (Gotha, Thienemann) nur die Titel an, woraus schon der Leser ersehen kann, dafs sie alle beachtenswert sind. Heft 2: Rein, Professor, Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland (20 Pf.); Heft 3: Foltz, die Ethik und das Ziel der Erziehung; Heft 4: Schäfer, Die Lehrerbildung in Frankreich während der grofsen Revolution (1 M. 20 Pf.) Heft 5; Der Bildungsgang und die Stellung der Seminarlehrer (60 Pf.); Heft 6: Herbart, Ungedruckte Briefe von demselben, mitgeteilt von Dr. Brandis (60 Pf.); Heft 7: Bär, Die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts (1 M. 20 Pf.); Bang, Sind die gegen eine historisch-pragmatische Behandlung des Lebens Jesu erhobene Bedenken gerechtfertigt? (20 Pf.); Knoke, Prof., Zur Geschichte der Biblischen Figur-Spruchbücher mit 13 Abbildungen usw. (80 Pf.); Heft 10: Elementarmethodische Behandlung der Logaritmen usw. (1,20 M.); Heft 11: Keller, Das Philanthropinum in Merschlins (1 M.); Heft 12: Dr. Meltzer, Das Alte Testament im christlichen Regionsunterricht (2,40 M.) Auf den Inhalt einzelner Hefte sind wir teils schon an anderer Stelle eingegengen, teils werden wir noch darauf eingehen.

Mit der Vor- und Fortbildung der Lehrer im Anschlufs an die bestehenden Verhältnisse beschäftigt sich Schulrat Friese in zwei lesenswerten Schriften: 1. Vorbildung und Fortbildung der Lehrer in Preufsen (2. verbesserte Auflage 2,25 M. Breslau F. Hirt) und 2., Die zweite Volksschullehrerprüfung (2. verbesserte und vermehrte Auflage 1,80 M. Breslau, F. Hirt); beide Schriften sind dem jungen Lehrer, aber auch den Seminarlehrern zum Studium zu empfehlen. Anleitung und spezielle Richtlinien zur Vorbereitung für die zweite Lehrerprüfung unter besonderer Berücksichtigung der preufsischen Verhältnisse und mit Hinweisen auf die entsprechende Litteratur geben auch noch zwei andere Schriften: 1. J. Meyer, Rektor, Die zweite Prüfung (2. vollst. umgearbeitete Aufl., 128 S., 1,40 M., Gera, Th. Hofmann 1897); die Schrift enthält: 1. die amtlichen Verordnungen; 2. die Vorbereitung für die Prüfung und zwar in praktischer und theoretischer Hinsicht; 3. die einzureichenden Arbeiten und amtlichen Papiere; 4. die Prüfung selbst und zwar die praktische und theoretische. — 2. H. Schwochow, Die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung (4. verbesserte und durch Ausführungen von Prüfungsaufgaben vermehrte Auflage. 213 S. 2 M. Leipzig, Dürr, 1898); das Buch enthält: 1. Amtliche Verordnungen; 2. über die Fortbildung im allgemeinen, 3.—8. in den einzelnen Fächern; 9. die Anmeldung; 10. die Prüfung selbst. Da zwei erfahrene Männer mehr wissen als einer, so

können beide Schriften dem jungen Lehrer bei seiner Vorbereitung unter den bestehenden Verhältnissen gute Dienste leisten.

Schliefsen sich die genannten Ratgeber der Fortbildung des Lehrers eng an die bestehenden Verhältnisse an und legen sie sich daher auch in der Auswahl der dem jungen Lehrer zur Vorbereitung empfohlenen Schriften eine gewisse Beschränkung auf, so hat die folgende Schrift die Fortbildung des Lehrers im weiteren Sinn im Auge, obgleich sie demselben auch als Ratgeber zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung dienen will; es ist dies: Hohmann, Rektor, Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung, Breslau, F. Hirt I. Reihe: Die Mittelschullehrerprüfung Heft 1: Geschichte der Pädagogik, die Grundwissenschaften der Pädagogik, allgemeine Pädagogik von Rektor Hohmann (72 S. 80 Pf.) Heft 8: Französische und englische Sprache von Rektor O. Wendt (48 S. 50 Pf). II. Reihe: Die Rektoratsprüfung. Heft 1: Allgemeine Pädagogik und Didaktik von Rektor Hohmann (80 S. 80 Pf.) Wir sehen, dafs sich hier eine Anzahl Schulmänner, welche die betreffenden Prüfungen selbst abgelegt haben, zur Abfassung eines Ratgebers verbunden haben; sie haben ihre Anleitung, und das ist ein besonderer Vorzug, auch nicht gerade auf die betreffende Prüfung zugeschnitten, sondern haben die Fortbildung des Lehrers als solche in erster Linie im Auge, weshalb sie ganz besonders empfohlen werden.

Zur Lektüre empfehlen wir auch das Schriftchen: Wie erhält sich der Lehrer den idealen Sehwung und die Begeisterung für seinen Beruf? Von Rektor Th. Grünewald (2. erweit. Auflage, Hannover, C. Meyer, 1899. 60 Pf.)

Rektor Dr. Wohlrabe hat in einer Schrift: Der Lehrer in der Litteratur (2. Auflage 468 S. 6 M. Freiburg, Wätzel) die Urteile von ca. 50 Schriftstellern von Jung Stilling bis zur Jetztzeit über den Lehrerstand gesammelt; es ist eine Kulturgeschichte des Lehrerstandes in Quellenstücken.

Lehrer K. Kuhn weist in dem Schriftchen »Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht« (32 S. 60 Pf., Leipzig, H. Haacke) die von Linde in seiner Persönlichkeitspädagogik auf die Herbart-Zillersche Methodik gemachten Angriffe zurück; nicht jeder Leser wird aber überzeugt sein, dafs seine Ausführungen mit der Praxis übereinstimmen.

G. Drewke stellt in dem Schriftchen: Die natur- und kulturgemäfse Schulverwaltung (58 S. 75 Pf. Leipzig, Frieserhahn Nachfolger, 1898) die verschiedenen Untersuchungen von Schulmännern über den betreffenden Gegenstand zusammen und stellt auf Grund derselben Forderungen bezüglich der Schulverwaltung auf, denen wir nicht immer zustimmen können.

K. F. Walther giebt »Allerlei Ratschläge für das Lehr- und Schulamt« (133 S. 1 M. Hannover C. Meyer), die namentlich für junge Lehrer sehr beachtenswert sind.

Seminarlehrer Heinze bietet »Im Amt« (2. Aufl. 248 S. 2,40 M. Osterburg, Dannehl) ein Handbuch und amtlichen Führer für junge Lehrer und Lehrerinnen, auch bezüglich der Vorbereitung auf die zweite Prüfung; er ist auf preufsische Verhältnisse zugeschnitten.

Regierungs- und Schulrat Th. Hauffe giebt in der Schrift: »Die Schulrevision« (2. verbesserte Auflage 223 S. 2,50 M. Berlin, Reuther und Reichert, 1898) eine Handreichung für Schulaufsichtsbeamte; er hat preußsiche Verhältnisse im Auge und geht daher von der Annahme aus, daß meistens die Schulaufsicht von Geistlichen im Nebenamt ausgeübt wird, denen das Buch in der That eine gute Handreichung sein kann.

Über »die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen« des Jahres 1897 berichtet Lehrer G. Giggel im 19. pädagogischen Jahrbuch, (1,50 M. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer 1898), indem er die Themata und Thesen derselben zusammenstellt; die Schrift enthält auch noch Rezensionen verschiedener Rechenwerke.

Um die »Imparität im Volksschulwesen« nachzuweisen, hat das ultramontane Mitglied des preußsischen Abgeordnetenhauses und des deutschen Reichstages, G. F. Dasbach eine Anzahl Fälle gesammelt und, wie er angiebt, aktenmäßig darüber berichtet; davon liegt der I. Teil vor (128 S. 1,10 M. Paulinus-Druckerei Trier). Wir sind nicht in der Lage, zu beurteilen, wie weit die Darstellung den thatsächlichen Verhältnissen entspricht; würde der Staat ernst machen mit der Verstaatlichung der Volksschule, dann blieben ihm alle diese Vorwürfe erspart.

Rektor Hartmann veröffentlicht einen »Lehrplan für sechs- bis achtstufige Mädchen- und Knabenvolksschule mit ausführlichen methodischen Bemerkungen und genauer Stoffverteilung (Hannover, C. Meyer, 1898, 3 M.); einer Kritik desselben vom Standpunkt der modernen Pädagogik hält derselbe nicht immer stand; auch sind mancherlei kleinliche und nebensächliche Vorschriften nicht zu billigen und mancherlei Widersprüche zwischen den methodischen Bemerkungen und der Stoffverteilung vorhanden. Ein Muster-Lehrplan ist der vorliegende jedenfalls nicht.

Henniger zeigt in einem lesenswerten Schriftchen, wie die »Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule« herzustellen ist (47 S. 75 Pf. Hildesheim, Helmke; 1898); seine Vorschläge beruhen auf langjähriger Erfahrung und dem Studium einschlägiger Schriften.

In der Schrift »Die Schulpraxis« (3,20 M., Gera, Th. Hofmann), gibt Rektor Schwochow eine übersichtliche Darstellung der äußeren Verhältnisse der Volksschulen in ihrer erziehlichen Bedeutung, insbesondere der Schuleinrichtung und -Ausstattung, der Schulpflicht, Schulordnung und Schulaufsicht; das Buch ist als Lern- und Nachschlagebuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen, sowie für Schulaufsichtsbeamten unter steter Berücksichtigung der amtlichen (preußsischen) Vorschriften bearbeitet.

Rektor Krause spricht sich über »Die Ermittlung der Ergebnisse des Unterrichts in der Erziehungsschule« aus (71 S., 80 Pf., Dessau, R. Kahle (H. Österwitz); Lehrer und Schulaufsichtsbeamten werden das Schriftchen mit Nutzen lesen.

»Die erste Lehrthätigkeit des Elementarlehrers« in den ersten Schulwochen hat Übungsschullehrer Czerny zusammengestellt

und mit methodischen Bemerkungen versehen (3. erweiterte Aufl. 60 Pf., Wien, Pichler Wwe. u. S.). In dem »Methodisch-prakt. Handbuch für den Volksschulunterricht« (V. Schuljahr von K. Ambros und J. Doiwa, 3,60 M.; VI.—VIII. Schuljahr von Rau) hat J. Ambros (Wien, Pichler Wwe. u. S.) in sechs Bänden den in österreichischen Volksschulen zu behandelnden Lehrstoff in Lehrproben behandelt.

Von dem »Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens« von Direktor Pache liegt nunmehr der 3. Teil vor. (Wittenberg, Herrosé, 1898).

Lehrer Grumbach berichtet über »die Entwicklung des berlinischen Fortbildungsschulwesen« (1,20 M., Berlin, Öhmigkes Verl., 1898).

Über »Englische Volksbibliotheken« berichtet Dr. E. Schultze (Berlin, Verlag der Abeggstiftung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. 1898).

Litteraturbericht über die Formenkunde.

Von **Emil Zeifsig** in Annaberg i. S.

W. Augschun in Bromberg, Grundzüge der Geometrie mit geometrischen Konstruktions- und Rechenaufgaben. Zweite durchgesehene Auflage. Mit 4 Steindrucktafeln und Abbildungen im Text. Berlin, E. Siegfried Mittler u. Sohn, Königl. Hofbuchhandlung. 1897.

Im Vorwort zur ersten Auflage steht: »Der Lehrgang ist dem Alter und Fassungsvermögen der Schüler angepafst. Darum eignen sich diese »Grundzüge« sowohl für Mittelschulen und Präparanden-Anstalten als auch für die ersten Jahrgänge des geometrischen Unterrichts in höheren Schulen«. Es fragt sich zunächst: Welcher Lehrgang ist es? Darüber giebt uns am besten das Inhaltsverzeichnis Bescheid. Das Nacheinander der Stoffe zeigt folgende Stationen: 1. Die geraden Linien. 2. Die gekrümmten Linien. 3. Die Winkel nach ihrer Gröfse. 4. Die Winkel nach ihrer Lage. 5. Die Parallelogramme. 6. Ausmessen und Darstellen der Dreiecke. Ich glaube, es ist nicht nötig, die übrigen 13 Punkte noch namhaft zu machen. Schon die wenigen Überschriften beweisen den logisch-synthetischen, den fachwissenschaftlichen Gang aufs deutlichste. Der wissenschaftliche Lehrgang, der vom wissenschaftlich Einfachen zum fachwissenschaftlich Zusammengesetzten schreitet, ist nicht psychologisch, kann also einem formenkundlichen Unterrichte, wo der Schüler das erste Wort von Formenkunde zu hören bekommt, nicht zu Grunde liegen. Die Methodik geht stets vom psychologisch Einfachen zum psychologisch Zusammengesetzten, beginnt darum mit Körperformen und leitet von diesen Flächen und Linien ab. Hat dagegen der Schüler schon einen formenkundlichen Unterricht hinter sich, der das System nicht zur Basis, wohl aber zum Produkt hatte, so ist es wohl berechtigt, im späteren Unterrichte im Sinne Augschuns die Stoffe systematisch aufeinander folgen zu lassen. Dem späteren formenkundlichen Unterricht kommt dann die Aufgabe zu, das erarbeitete System qualitativ und quantitativ

weiter auszubauen. Was die behandelnde Materie betrifft, so läfst sich hier wie auch in der nächstfolgenden »Geometrie für Sekundarschulen« nicht viel Charakterisches sagen. Sie enthalten den Stoff, der traditionell in den Schriften Aufnahme findet. Mit Recht legt der Autor grosses Gewicht auf das »Hantiren mit Zirkel und Meterlineal«, denn »dieses Zeichnen ist nicht nur allen Bauhandwerkern, Maschinenbauern und den Baubureau-Beamten unentbehrlich, es ist eine für das Leben überhaupt nötige Fertigkeit, die keinem Gebildeten fehlen sollte«. (Vorwort.) Dafs der Verfasser der Geometrie das abstrakte Gewand abziehen und sie in ein konkretes kleiden will, erkennt man am besten an seinen Übungsaufgaben, wovon ein grofser Teil sachlich gehalten ist. Ich bringe es hier nicht übers Herz, meinem Spezialkollegen Augschun als Verfasser einer Handreichung für die Formenkunde einen Wunsch aufs wärmste vorzutragen, der dahin geht, den Wert der Anwendungsaufgaben bei einer dritten Auflage noch um ein Beträchtliches zu erhöhen. Dies geschieht meines Erachtens dadurch, dafs man individuelle Aufgaben stellt, die sich nicht auf »einen Weg«, »ein Dach«, »eine Strafse«, »auf die Vorderräder eines Wagens« u. dergl. m. beziehen, sondern einen bestimmten, vorliegenden Weg, das Dach des Schul- oder eines anderen Hauses, eine gewisse Strafse, die Vorderräder dieses Wagens im Auge haben, kurz, manche Aufgaben bedürfen einer lokalen Färbung. Das würde dann für Kollegen anderer Orte eine Aufforderung sein, die Aufgaben wieder so zu lokalisieren je nach dem betreffenden Orte. Konkrete Aufgaben sind zwingend; der formenkundliche Unterricht hat es dann mit etwas Thatsächlichem zu thun. Konkrete Aufgaben sollen aber nicht blofs den Schlufsstein, sondern auch den Ausgangspunkt der Berechnungen bilden. Aber nicht blofs Berechnungs- und Konstruktionsaufgaben sollen praktisch sein und auf Wirkliches Bezug nehmen, sondern auch die Formenbetrachtungen, was leider durchweg zu vermissen ist. Gerade die Betrachtungen der Formen lassen sich sehr interessant gestalten, wie dies meine »Präparationen für Formenkunde« (Langensalza, Beyer u. Söhne) I. und II. Teil zeigen. Damit komme ich zum Schwer- und Angelpunkt des ganzen formenkundlichen Unterrichts: Die Formenkunde darf nicht Formenunterricht bleiben, sondern mufs in allen Stücken Sachunterricht, Sachkunde sein. Weiter diesen Gedankenfaden auszuspinnen, dazu ist hier nicht der Raum. Wird aber dieser angedeutete Gesichtspunkt fest im Auge behalten, so wird die als ledern, trocken verschrieene Formenkunde bald in ein besseres Renommée kommen, alle Schüler werden Gewinn davon tragen und in viel höherem Grade wird man, als es Augschun bezweckt, den zukünftigen Bauhandwerkern, Maschinenbauern u. s. w. einen Dienst leisten; der formenkundliche Unterricht wird durch die Bank »dem Leben dienen« (Vorwort zur 1. Auflage). Im Vorwort zur zweiten Auflage heifst es: »In die Rechenbeispiele sind absichtlich die Zahlen mit den Mafsbenennungen gesetzt. Es ist z. B. multipliziert: 5 m . 4 m oder 5 qm . 4 m; und es ist dividiert: 18 cbm : 6 qm etc. Meter mit Meter ist multipliziert, weil wir Quadrat- und Kubikmeter haben. Mark mit Mark z. B. kann

nicht multipliziert werden, weil wir keine Quadratmark haben, und weil wir keine Vorstellung damit verknüpfen können. Die Genauigkeit und Sicherheit in den geometrischen Rechenoperationen läfst die Bezeichnung der Mafszahlen mit dem zugehörigen Mafse erwünscht erscheinen«. In diesen paar Zeilen steckt eine Unmasse Unsinn. Schon die angeführten Multiplikationen und Divisionen legen davon beredtes Zeugnis ab. Weil es Quadrat- und Kubikmeter giebt, multipliziert der Verfasser Meter mit Meter. Diese Sommerlogik geht allerdings weit über meine Begriffe. Glaubt der Verfasser wirklich, dafs sein Schüler mit jenen unmathematischen Berechnungsweisen eine Vorstellung verknüpft? Dazu meint der Autor, »Genauigkeit und Sicherheit in den geometrischen Rechenoperationen« erzielen zu können. Jene falschen, unlogischen Berechnungen, wie sie auch zum Teil in anderen Schriften auftreten, kommen gänzlich in Wegfall, wenn man sich die zu berechnenden Flächen in Streifen und die Körper in Schichten zerlegt denkt, wie es meine Präparationen zeigen. Ich lebe der Hoffnung, dafs der Verfasser seine alles mathematische Gefühl aufs schärfste verletzende »Darstellungsweise« auf immer ausmerzt, denn damit ist er total auf dem Holzwege. Sein Werk wird dadurch wesentlich profitieren. Vorher getraue ich mir nicht, es zu empfehlen. Die äufsere Ausstattung entspricht allen Anforderungen.

Edw. v. Johl, Sekundarlehrer, Geometrie für Sekundarschulen. Weitere Ausführungen für die Hand des Lehrers. Zürich, Verlag: Art. Institut Orell Füfsli, 1898. Preis 2 Franken.

»Der Zweck der vorliegenden Arbeit ist«, heifst es im Vorwort, »den Schüler mit dem vertraut zu machen, was für ihn im Leben draufsen von praktischem Werte sein kann, und dabei alles das wegzulassen, oder nur zu streifen, was für ihn später von geringem Belange ist, oder was er auf breiterer Basis eventuell sich in einer höheren Mittelschule zu eigen machen kann und mufs«. Diese Zweckbestimmung läfst sich hören, und ich stimme mit v. Tobel darin überein. Hauptsache ist's aber, dafs nun jenem Ziele die »Ausführungen für die Hand des Lehrers« entsprechen. Aber zu meinem gröfsten Leidwesen ist das bei weitem nicht der Fall. Unsere Meinungen über die Wege, die zu jenem »hohen« Ziele führen, gehen sehr weit auseinander. Der Verfasser begnügt sich, jene Forderung *in abstracto* auszusprechen, und *in concreto* befährt er die alten Geleise, und das ist es, was mir an diesem neuen litterarischen Erzeugnis gänzlich mifsfällt. Oder lebt der Autor des Glaubens, der Sekundarschüler sei fähig, selbst das Gelernte »im Leben draufsen« (Vorwort) anzuwenden? Es ist auch nicht wahr, dafs v. Tobel das nur streift, was für den Schüler später von geringem Belange ist. Alles in allem: v. Tobel treibt, wie die meisten Leitfädenfabrikanten, Papierformenkunde; von praktischer Formenkunde, die aus dem Leben hervorwächst und deren Früchte dem Leben wieder dienen, ist keine Spur. Nach einer Rezension, die auf einem Begleitschreiben der Buchhandlung zum Rezensionsexemplar steht, sind Sekundarschüler 12 bis 14 Jahre alt. Ist's da aber nicht Übermenschliches gefordert in der Formenentwicklung S. 71 zur Inhaltsberechnung der Pyramide, S. 73, 74, 75 zur Kegelstumpfberechnung, S. 77—81 zur Kugel-

berechnung und alles das, was über die »Ebenen und ihre Schritte, die körperliche Ecke und die Projektion« von S. 81—86 die »Geometrie« aufführt? Auch der Anhang schiefst wohl weit übers Ziel hinaus, wenigstens über das Ziel, das sich v. Tobel laut seiner Vorrede steckt.

Dafs die Formen der Geometrie in der Welt, also aufserhalb v. Tobels Buch existieren, erfährt der Schüler v. Tobels nicht. Nur Abstraktionen werden ihm geboten. Es ist da kein Wunder, wenn ihm ein solcher abstrakter, formaler Unterricht zum Gähnen langweilig vorkommt. Das ganze Buch setzt sich aus 69 Lehrsätzen zusammen, die Sätze des Anhangs nicht mitgerechnet. Ich beneide nicht den Schüler, der diese Lehrsätze mit ihren Voraussetzungen, Behauptungen und Beweisen bis zum bekannten »*quod erat demonstrandum*« merken soll. Was das Äufsere betrifft, so ist nur Gutes zu berichten. Einband und Papier, Schrift und Zeichnungen sind ohne Tadel. Die »Geometrie« ist durch die Gröfse und Deutlichkeit der Schrift und Konstruktionen der wahre Augenschoner.

Dr. Ernst Schindler, Professor am Joachimsthal'schen Gymnasium zu Berlin, Das natürliche System der Elemente der Geometrie, der normale Unterrichtsgegenstand für unsere höheren Schulen. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung 1898. Preis: 60 Pf.

Der Verfasser stellt sehr richtig fest, dafs die Geometrie in unserer Zeit keine Berechtigung mehr hat. Von der Ptolemäischen Weltanschauung beeinflufst, nach der Erde und Mensch Mittelpunkt des ganzen Weltsystems sind, hat sie sich als eine durchaus formale Wissenschaft entwickelt, die keinerlei Beziehung zur Aufsenwelt besitzt. Bei einem neuen in unsere Kopernikanische Weltanschauung passenden geometrischen System mufs der empirisch-physiologisch-psychiologisch-induktive Weg eingeschlagen werden, den das Kind bei Gewinnung seiner Raumvorstellungen thatsächlich begeht. In seiner Schrift entwickelt Professor Dr. Schindler nun ein auf dieser durchaus natürlichen Grundlage ruhendes System, das zu verfolgen sehr interessant ist. Dabei findet er, dafs die Geometrie die einfachste und exakteste aller Naturwissenschaften und Künste ist, die gleichsam einen Normal-Unterrichtsgegenstand darstellt, von dessen Methode auch andere Disciplinen profitieren können. Zuletzt entwirft er einen Lehrplan in der Geometrie für das Gymnasium, denn er hat nur höhere Schulen im Sinne. Für diese Schulgattung mag sein Vorschlag zu Recht bestehen, denn da herrscht noch Euklid. Für die Volksschule wäre nur der Satz vom induktiven Weg brauchbar. Die Zwecke und Ziele der Volksschulgeometrie liegen auf anderm Gebiete, auf dem der Auffassung, Erklärung und Bedeutung typischer Formen. Ich glaube aber, es wäre im Interesse des »höheren« Schülers kein Mifsgriff, wollte die »höhere« Formenkunde an diesem Volksschulziel nicht achtlos vorübergehen und es nicht unter ihrer Würde halten, dem Zögling ebenfalls die hohe Bedeutung der Formen im Bereiche der Natur und Kunst — natürlich in intensiverer Weise als die Volksschule — nahe zu führen; dabei brauchte ja sie ihr wissenschaftliches Ziel nicht aus dem Auge zu verlieren.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Das XIX. Jahrhundert in Wort und Bild. Politische und Kulturgeschichte von Hans Kraemer. Zweiter Band (1840—1871) (Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.). — Ebenbürtig reiht sich der zweite Band dieses Prachtwerkes dem ersten (Neue Bahnen X, 525) an; von denselben Fachmännern kommen hier wie im ersten Band die politische und kulturelle Geschichte von 1840–1871 zur Darstellung. Zahlreiche und gut ausgeführte Bilder und Karten unterstützen das Verständnis und geben im Verein mit dem lebendig geschriebenen Text ein treues Bild von der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens in dem betreffenden Zeitraum.

In den »Kriegsfahrten von Jena bis Belle-Alliance« sind »Erinnerungen eines gemeinen Soldaten der englisch-deutschen Legion in Deutschland, England, Portugal, Spanien, Frankreich und den Niederlanden« von H. Lüders herausgegeben und illustriert. (234 S. mit 125 Abbildungen. 2 M. R. Voigtländer). Die Zeit der napoleonischen Kriege erhält durch diese Aufzeichnungen eine Beleuchtung, wie sie kaum drastischer und packender durch Grimmelshausens Simplicissimus für den dreifsigjährigen Krieg gegeben ist. Der Mann, dem wir diese Aufzeichnungen verdanken, hat sie nicht selbst niederschreiben können; mündlichen Überlieferungen nach hat er seine Erinnerungen auf Drängen von Bekannten, denen er im Laufe der Jahre das eine und das andere stückweis erzählt haben mag, einem Lehrer seines Heimatortes sozusagen in die Feder diktiert. Die Erzählung ist durchaus ursprünglich und ungekünstelt; nirgends bemerkt man etwas von sogenannter Mache und selbstgefälligen Zuthaten romantischer Art.

Von den »Biographischen Volksbüchern« (Leipzig, R. Voigtländer) liegen wieder eine Anzahl Bände vor, die sich ebenbürtig ihren Vorgängern (Neue Bahnen X, S. 197 ff.) anreihen. Wilh. Bölsche gibt ein interessantes Lebensbild von Charles Darwin (111 S. 1 M.) und führt in anschaulich-lebendiger Weise in die Forschungen und Lehren desselben ein; eine Kenntnis derselben kann heute kein Gebildeter mehr entbehren. — Neben den Naturforscher stellt Prof. Fr. Seiler den Geschichtsforscher und Dichter »Gustav Freytag« (224 S. 28 Abb. 2 M.); er hat durch seine »Bilder aus deutscher Vergangenheit« und seine »Ahnen« den Deutschen heimisch gemacht im eigenen Vaterland; der Verfasser macht uns mit dem Entwicklungsgang Freytags und dem Entstehen seiner Werke bekannt und gibt auch eine Würdigung derselben. — Dr. B. Diederich gibt ein Lebensbild der Königin Elisabeth von Rumänien, die als Dichterin unter dem Namen Carmen Sylva bekannt ist (96 S. 18 Abb. 1,25 M.); ihre Dichtungen sind allerdings nicht so bekannt wie die von »Fritz Reuter«, dem plattdeutschen Volksdichter, von dem uns Paul Warnke vertellt woans hei lewt und schrewen hett, (311 S. 2 M.) und zwar in der Mundart des Dichters. — Der Generalpostmeister Heinr. v. Stephan wird von K. Techentin nach seinem Leben und Streben

geschildert; hier lernen wir zugleich ein Stück deutscher Kulturgeschichte kennen. — In »Graf Albrecht von Roon« von Immelmann (144 S. 1 M.) und Prinz-Admiral Adalbert von Wislicenius (111 S., 14 Abb.) lernen wir das Leben von zwei hervorragenden Kriegsmännern zu Land und zu See kennen und damit zugleich die Entwicklung unseres Heeres und unserer Flotte. — Alle diese Schriften sind Volksschriften im besten Sinne des Wortes, unterhaltend und belehrend zugleich.

In »Thilo von Wardenberg« bietet uns Prof. Dr. J. W. O. Richter (Otto von Golmen) ein »Berliner Zeit- und Charaktergemälde aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts« (397 S., Berlin, Schall und Grund); er entrollt uns ein lebendiges Bild jener Zeit, in welcher die Unfähigkeir und Schwäche der Wittelsbacher Markgrafen gegenüber der zielbewufsten schlauen Politik Kaiser Karls IV. den Übergang des märkischen Landes an die Luxemburger verschuldete. Im Mittelpunkte der Erzählung steht Thilo von Wardenberg, der als Bürgermeister von Berlin-Kölln dem Bestreben der Luxemburger kräftigen Widerstand leistete und infolgedessen als Geächteter seine Vaterstadt verlassen mufste; um ihn gruppieren sich Kaiser Karl IV., Erzbischof Dietrich, Klaus v. Bismarck und die Markgrafen Ludwig und Otto. So erhalten wir ein lebendiges und getreues Bild von Zeiten und Menschen aus der Vergangenheit unseres Vaterlandes.

Ebenbürtig reiht sich diesem Werke ein »Lebensbild und Geschichtsbild aus dem 15. und 16. Jahrhundert, Johann von Schwarzenberg«, von Johs. Freiherr von Wagner (Joh. Renatus) an, (Berlin, Schall und Grund). Der Held der Erzählung tritt uns als Sohn und Familienvater, als Gesetzgeber, Schriftsteller, Dichter, Staatsmann und Reformator entgegen und nimmt als solcher in jeder Hinsicht unser Interesse in Anspruch; zugleich entrollt sich aber auch vor unseren Augen die Geschichte seiner Zeit, an welcher er in so vieler Hinsicht lebhaften Anteil nahm.

Erlebtes und Erstrebtes: Lebens-Erinnerungen von E. R. (Dr. E. Rothe) (Bremen, Diercksen u. Wichlein, 2,50 M.). Der Verfasser, welcher uns hier seine Lebenserinnerungen bietet, gehört in keiner Hinsicht zu den führenden Geistern oder hervorragenden Menschen; aber wer Interesse daran hat, das Leben und Streben anderer Menschen in anderen Lebensverhältnissen kennen zu lernen, wird das Buch auch mit Nutzen lesen.

W. H. Riehls Geschichten und Novellen. (Gesamt-Ausgabe. Erscheint vollständig in 44 Lieferungen zu 50 Pf., alle 14 Tage eine Lieferung. Stuttgart. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger) bilden einen Hausschatz für das deutsche Volk; und in der That verdienen sie diesen Ehrennahmen reichlich durch die Fülle gediegensten Unterhaltungsstoffs, den sie bieten. Der erste Band der neuen in Lieferungen erscheinenden Gesamt-Ausgabe der »Geschichten und Novellen« von W. H. Riehl, enthält die »Kulturgesehichtlichen Novellen«, in denen der Meister eine neue Gattung der deutschen Erzählungskunst geschaffen hat; in ihnen hat sich Riehl selbst das hohe Ziel gesteckt, dafs sie sich wie echte Geschichten lesen sollen, so wie man umgekehrt von einem

guten Geschichtswerk sagt, dafs es sich wie ein Roman lese. Es sind kurze, kraftvolle und in Riehls Behandlungsart doch behaglich wirkende »Bilder aus der deutschen Vergangenheit«. Sie sind nicht lehrhaft der geschichtlichen Zeitfolge nach angeordnet, sondern lassen uns da und dort hineinblicken in längst gewesene Tage: der »Stadtpfeifer« in die Zeit des siebenjährigen Kriegs, »Im Jahre des Herrn« in die drangvolle Mitte des neunten Jahrhunderts, »Ovid bei Hofe« und »Amphion« in die Schnörkel der Zopfzeit, die »Werke der Barmherzigkeit« und »Gräfin Ursula« in die Stürme des dreifsigjährigen Kriegs, »Meister Martin Hildebrand« in die Blüte der Handwerksburschenzeit, die »Lehrjahre eines Humanisten« in Zunft- und Gelehrtenstuben vor über dreihundert Jahren. Ihnen folgen im 2. u. 3. Bd. »Geschichten aus alter Zeit«; diese spiegeln mit besonderer Deutlichkeit das deutsche Volks- und Familienleben und dienen dazu, »gute Menschen zu erheben, indem sie sie erheitern«.

Adalberts Stifters ausgewählte Werke, mit einer Schilderung über den Lebensgang des Dichters von Rudolf Holzer, Bibliothekar (Volksausgabe in 10 Lieferungen à 20 kr. (mit der Schlufslieferung gratis elegante Leinendecke) oder in 4 Abteilungen in einem Band gebunden zu fl. 2.—), erscheinen im Verlage der Buchdruckerei E. Mareis, Linz a. D. (Oberösterreich). Durch den vor 30 Jahren erfolgten Tod Adalbert Stifters sind dessen Schriften Gemeingut geworden, und gibt dies der Verlagshandlung Anlafs, die Werke dieses heimatlichen Dichters, der so viele Jahre seines Lebens in Linz gewirkt, in einer Volks-Ausgabe erscheinen zu lassen, dafs deren Anschaffung jedermann ermöglicht wird. Es sollen damit diese gediegenen Schriften durch grofse Billigkeit in weiteste Kreise dringen, und es wurde dieses Format (Lexikonformat) gewählt, um damit ein Gegenstück zu den in letzter Zeit in vielen Tausenden von der Deutschen Verlagsanstalt in Stuttgart verbreiteten einbändigen Schiller- und Shakespeare-Ausgaben zu schaffen. Auf die Eigenart von Stifters Schriften haben wir schon an anderer Stelle aufmerksam gemacht; die uns vorliegende Lieferung 1, mit einem Bildnis des Dichters geschmückt, enthält eine Schilderung über dessen Lebensgang und die »Studien«. Wir kommen nach Erscheinen des ganzen Werkes auf dasselbe zurück.

J. G. Findel, Kirchenglaube und Wissenschaft oder Christentum Christi. (Zweite vermehrte Auflage 56 S. 1,20 Mk. Leipzig, J. G. Findel 1899.) In unserer Zeit ist es von besonderem Wert, wenn die religiösen Begriffe klar dargestellt werden; denn die Orthodoxie und der Ultramontanismus haben ihre Hauptstütze in der Unklarheit, welche auf religiösem Gebiet herrscht, indem Religion, Christentum und Kirchenlehre mit einander verwechselt werden. Zur Klärung dieser Begriffe trägt das vorliegende Büchlein viel bei.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Pr. Schm. = Praktische Schulmann. — D. Sch. = Deutsche Schule. — Öst. Schb. = Österr. Schulbote. — P. St. = Pädag. Studien. — P. M. = Pädag. Monatshefte.

Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen. 2. Aufl. 242 S. 2,80 M. Lpz., Teubner.

Das goldene Buch des deutschen Volkes an der Jahrhundertwende. Eine Überschau vaterländischer Kultur und nationalen Lebens in 76 Einzeldarstellungen aus der Feder hervorragender Fachmänner usw. 37 Kunstbeil. 357 S. geb. 30 M. Leipzig, Weber.

Borinski, Lessing. 196 u. 230 S. 4,80 M. Berlin, Hofmann & Co.

Pfister, Das deutsche Vaterland im 19. Jahrhundert. 728 S. 6 farb. Karten. geb. 8 M. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt.

Kutzen, Prof. Dr., Das deutsche Land. 4. Aufl. gänzl. umgearb. von Dr. Seinecke. 116 Karten u. Abb. 5 farb. Karten und Tafeln. 602 S. 10 M. Breslau, Hirt.

Krumm, J. Fr. Hebbel. 127 S. 1,60 M. Flensburg, Huwald.

Schmidt, E., Lessing. 2 Bde. 2. Aufl. 715 u. 656 S. 18 M. Berlin, Weidmann.

Sütterlin, Professor Dr., Die deutsche Sprache der Gegenwart. 381 S. 5,40 M. Leipzig, Voigtländer.

Förster, Kritischer Wegweiser durch die neuere deutsche hist. Litteratur. 58 S. 80 Pf. Berlin, Räde.

Unold, Dr., Aufgabe und Ziele des Menschenlebens. 150 S. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Hermann, Dr. Prof., Röm.-kath. und evangelische Sittlichkeit. 45 S. 60 Pf. Marburg, Elwert.

Gizyki, Vom Baume der Erkenntnis. III. Gut und Böse. 822 S. 7,50 M. Berlin, Dümmler.

Ziel, E., Von heute. Gedanken auf der Schwelle des Jahrhunderts. 161 S. 2 M. Leipz., Haessel.

Hinter der Mauer, Beiträge der Schulreform mit besond. Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts. 92 S. 1,50 M. Marburg, Elwert.

May, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart. 114 S. 1,60 M. Düsseldorf, Schwann.

Ziegler, Prof, Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts. 27 S. 1 M. Dresden, Zahn & Jaensch.

Biedermann, Prof., Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. 2. Aufl. 37 S. 80 Pf. Wiesbaden, Bergmann.

Lamprecht, Prof., Die kulturhistorische Methode. 45 S. 1 M. Berlin, Gaertner.

Kaufmann, Politische Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert. 706 S. 10 M. Berlin, Bondi.

Fock, Über die Grundlagen der exakten Naturforschung. 127 S. 3 M. Berlin, Mayer & Müller.

Wagner, Die sittlichen Grundkräfte. 91 S. 2 M. Tübingen, Laupp.

Inwiefern ist im anthropologischen Unterricht der Volksschule die Pathologie zu berücksichtigen? von Pilz. Pr. Schm. 1899. 8.

Das Lesebuch im Mittelpunkt des Deutschunterrichts im Lichte der Gegenwart von Rühlmann. Pr. Schm. 1899. 8.

Einiges über Anschauen und Denken in ihrem Verhältnis zu einander von Grabe. D. Sch. III. 12.

Bemerkungen zur Ausbildung des ästhetischen Geschmackes durch den Unterricht. Öst. Schb. 1900. 1.

Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts von Lobsien. P. St. 1900. 1.

Vom Einfluſs der Gesellschaft auf die psychische Entwicklung des Individuums von Reuschert. P. St. 1900. 1.

Die Methoden des modernen Sprachunterrichts von Dapprich. P. M. I. 1.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Individualismus und Sozialismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

Von Dr. **Unold** in München.

(Schlufs.)

Der ideale und ethische Sozialismus, der in Theorie[1]) und Praxis berufen ist, den Einseitigkeiten und auflösenden Tendenzen des Individualismus entgegen zu arbeiten, stellt, im Hegel'schen Sinne gesprochen, gewisssermassen die Synthese (Vereinigung und Versöhnung) dar zwischen den beiden bisher in der Geschichte aufgetretenen Antithesen (Gegensätzen): dem auf Sitte und Autorität beruhenden heteronomen Sozialismus, bei welchem das Individuum gar nichts galt,[2]) und dem auf Vernunft und Kritik sich stützenden autonomen Individualismus, bei dem das Individuum alles gilt (vgl. das Wort des Sophisten Protagoras: »Der Mensch ist das Maas aller Dinge«, oder Max Stirners: »Der Einzige und sein Eigentum« Leipzig Reclam).

Er wird das Berechtigte und Wertvolle an seinem Vorgänger, dem Individualismus, nicht beseitigen, — das wäre ganz unhistorisch und würde die Kulturmenschheit nicht vorwärts, sondern rückwärts bringen — vielmehr nur verwerten und ver-

[1]) Vgl. besonders auch Wundts Ethik, die obgleich ohne naturwissenschaftlich-geschichtliche Begründung doch die Beziehungen und Pflichten gegen die Gemeinschaft aufs eindringlichste einschärft. In derselben Richtung wirkt auch die erst in unserem Jahrhundert von S. Simon und August Comte begründete Wissenschaft der Soziologie, die von H. Spencer, Schäffle, Gumpplowiz, Stein und Ratzenhofer erheblich weiter gebildet wurde.

[2]) Nur in solchen Zeiten war z. B. der Grundsatz möglich: *cujus regio, ejus religio* oder die beliebige Teilung und Vererbung der Länder u. ä.

wenden zum Gedeihen und Fortschreiten des Ganzen. Wie jede höhere Entwicklungsstufe die vorhergehende nicht aufhebt, sondern in sich aufnimmt und dadurch weiter bildet, so wird auch der ethische Sozialismus die selbständige freie und harmonische Persönlichkeit, das hohe Ideal des Individualismus, nicht zu hemmen und zu unterdrücken, sondern vielmehr zu steigern und zu fördern trachten. Er wird ihr, wie es der Natur und Geschichte entspricht, die Wendung zum Sozialen geben, sie zur vernünftigen, willigen Ein- und Unterordnung unter die Zwecke und Aufgaben des Ganzen anleiten und sie durch die Hingabe an das Gemeinschaftsleben unendlich erweitern und bereichern.

Er geht aus von der offenkundigen, nur zeitweilig von dem eben erwachten daseinsfrohen, naiven Individualismus vergessenen Thatsache, dafs der Mensch nur Mensch ist in und durch die Gemeinschaft, welcher er den Gebrauch der Sinne und Sprache, sein physisches und psychisches Dasein und dessen Entwicklung verdankt. Indem sie sodann den Einzelnen zum Verständnis bringt, dafs es isolierte Einzelwesen in der konkreten Wirklichkeit gar nicht giebt sowenig wie mathematische Punkte und physikalische Atome, wird die rechte Sozialethik und -Pädagogik die heranwachsenden Generationen von Anfang an in 5, vielfach in einander übergreifende, gegenseitig bedingte Pflichtenkreise einzuführen haben.

1. Die individualen Tugenden und Pflichten und zwar a. die praktischen,[1]) welche sich auf die gesunde, kräftige Erhaltung, auf die geschickte, tüchtige und vielseitige Anpassung und Entfaltung der Einzelnen, aber immer schon mit Rücksicht auf die soziale und nationale Brauchbarkeit und Verpflichtung beziehen b. die ethischen, welche den höchsten Zweck der Menschheitsentwicklung — die Veredlung — durch harmonische, reichste und höchste Ausbildung einer immer gröfseren Zahl[2]) vernünftig-sittlicher Einzelpersönlichkeiten zu fördern anregen und gebieten.

2. Die altruistischen Tugenden und Pflichten, welche

[1]) Vgl. des Verfassers moderne Lebensanschauung, Leipzig Hirzel 1896.

[2]) Also nicht blofs weniger Übermenschen auf Kosten der grofsen Masse, wie in Verkennung des historischen Entwicklungsprozesses Nietzsche fordert.

einerseits die Gesuudheit und Leistungsfähigkeit (praktisch), anderseits die geistige und sittliche Hebung des einzelnen Nächsten zu fördern heifsen.

Nicht: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!« was in dieser Allgemeinheit unnatürlich, darum unmöglich ist, aber: »Achte deinen Nächsten wie dich selbst!« »Ehre und fördere in ihm die Idee der Menschheit! Betrachte ihn immer als Selbstzweck, nie als blofses Mittel!« (Kant) Nicht die eudämonistische Gleichheit (»gleiches Glück für alle!«), welche im eudämonistischen Sozialismus zur Wiedervertierung der Menschheit führen würde[1]), wohl aber solche sittliche Gleichheit, welche alle oder die meisten dem Ideal der Menschheitsveredlung am raschesten und mächtigsten entgegenbringen würde, ist hohe ethische Forderung.

3. Die sozialen Tugenden und Pflichten. Sie stellen einerseits die Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Gesellschaft und ihrer Bethätigungen (z. B. die wirtschaftlich-technische, die künstlerisch-litterarische, die wissenschaftliche, sittliche und religiöse Kultur) dar, andererseits die Verpflichtung der Einzelnen zu förderlicher Mitarbeit a) zur Erhaltung und zweckmäfsigen Gestaltung des Wirtschafts- und Gesellschaftslebens (z. B. die Berufspflichten, Teilnahme an Erzeugung, Verbrauch und Verteilung der Güter u. a.) b) zur Veredlung oder Humanisierung desselben z. B. Befolgung und Ausbildung des Anstandes und der Höflichkeit, der Sitte; allmähliche Ersetzung der natürlichen Entwicklungsfaktoren (Not, Zwang, Kampf, Auslese, Vererbung) durch sittliche oder humane (Pflichtgefühl, Fleifs, Ordnung, Sparsamkeit, Gleichberechtigung von Arbeitgebern und -nehmern, Gesundheitspflege, Regelung der Bevölkerungsfrage, Erziehung u. a.)

4. Die nationalen oder bürgerlich-rechtlichen Tugenden und Pflichten. Sie enthalten einerseits die Lebens- und Entwicklungsbedingungen der nationalen und politischen Gemeinschaft d. h.: was haben Staat und Volk von den einzelnen Bürgern zu fordern, um sich als Ganzes a) gesund, kräftig, tüchtig und dauernd erhalten, sowie um

[1]) Vgl. Eduard von Hartmann. »Das sittliche Bewufstsein« 2 p. 511, nebenbei bemerkt das gründlichste und vielseitigste Werk über ethische Fragen, das unsere Zeit hervorgebracht hat.

b) ihre höheren sittlich-geschichtlichen Aufgaben (Erhöhung der Selbständigkeit und Bildung der Volksgenossen, Förderung der Gerechtigkeit, Wohlfahrt und der allseitiger Kultur, Erdbesiedlung u. a. Hervorbringung zweckmäfsiger Einrichtungen und wertvollster Kulturgüter) erfüllen zu können? Andererseits nötigen sie, die individualen, altruistischen und sozialen Tugenden und Pflichten immer zugleich mit Rücksicht auf die Erhaltung und Veredlung des nationalen und politischen Ganzen zu betrachten und zu verwirklichen.

Dadurch würde z. B. zum Bewufstsein gebracht, dafs all die von Kultur- und Menschenfreunden geforderten sittlich-humanen Fortschritte wie Beseitigung des Militarismus, humanere Ausgestaltung des Rechts, gröfserer Anteil der handarbeitenden Klassen an den Erträgen der nationalen Produktion, Ausdehnung der politischen Freiheit u. ä. nur in dem Grade und Maafse zu realisieren sind, als die Einzelnen besser, weiser und gerechter werden und alles, was zur Erhaltung und dem Fortschritt des Ganzen nötig ist, aus sittlichen Beweggründen immer besser und williger erfüllen.

5. Die humanen oder universalen Tugenden und Pflichten. Sie sollen nicht nur das Verhalten von Mensch zu Mensch (ohne Rücksicht auf Rasse und Nationalität) und von Volk zu Volk ordnen und veredeln lehren, sondern auch die Einzelnen und die Völker direkt zur Erhaltung und Veredelung der Menschheit als Gattung, sowie zur Höherbildung und Ausgestaltung der Menschheitsidee und ihrer höchsten Errungenschaften (Menschheitskultur) befähigen und begeistern. —

Eine solche umfassende sittliche Erziehung, welche nicht nur — wie die theologisch-christliche — die Beziehungen des Einzelnen zu Gott und zum einzelnen Nächsten als »das ganze Gesetz und die Propheten« auszugestalten strebte, sondern auch diejenigen zum sozialen, nationalen und humanen Ganzen, dürfte im stande sein, das »vorwiegend liberale oder individualistische« 19. in das vorwiegend »soziale« 20. Jahrhundert hinüberzuführen. Nur dadarch kann den Ausartungen und Ausschreitungen des dreifachen Individualismus vorgebeugt und ein die wertvollsten Errungenschaften desselben erhaltender und fortbildender utilitarischer und ethischer Sozialismus angebahnt werden.

»Die Entwicklung der Menschheit — sagt der edle Toynbee —

geht von natürlichen (durch Instinkt und Zwang zusammengehaltenen) Gruppen zu sittlichen (durch die freie bewufste Einund Unterordnung der Persönlichkeiten gestützter und geförderter) Gemeinschaften über«.

Das ist es, was man heutzutage in den leitenden Kreisen nicht begreifen kann noch will: man versucht und hofft immer wieder, den Gefahren des Individualismus durch äufseren kirchlichen oder staatlichen Zwang zu begegnen. Man versucht und hofft immer noch, das den Herrschenden unbequeme und für das soziale Leben gefährliche Selbständigkeit- oder Individualisierungsstreben zumal der unteren Schichten durch autoritative Mittel (besonders durch Religion und Kirche) hemmen oder gar unterdrücken zu können.

Man versucht und wagt es aber nicht, durch entsprechende soziale und nationale Erziehung die immer mehr selbständig und mündig werdenden Einzelnen zum Verständnis und zur Verpflichtung in Bezug auf die Lebensbedingungen und Aufgaben der Gesellschaft und Gemeinschaft heranzubilden, die früheren äusseren (Sitte und Autorität; staatlicher und kirchlicher Zwang) sozialen Bindegewalten mehr und mehr durch innere (Vernunft und Gewissen) zu ersetzen. Und doch ist dies der einzige Weg, der im 20. Jahrhundert uns vor Umsturz bewahren und zur Erhaltung und zum Fortschreiten unserer Kultur führen kann. Unser ganzes modernes Leben, das wirtschaftliche und gesellschaftliche, das wissenschaftliche und das politische hat selbständig denkende, prüfende und sich entschliefsende Persönlichkeiten zur Voraussetzung, ja alles wirkt darauf hin, eine immer gröfsere Zahl solcher mündiger Einzelnen zu schaffen. Darum ist es schlechterdings unmöglich, alle modernen Menschen zum kirchlichen Glauben und kindlichen Gehorchen zurückzubringen, vielmehr mufs die sittliche Erziehung durch die Kirche immer mehr durch eine sittliche Erziehung auf Grund der Wissenschaft und der Schule ersetzt werden.

Wird diese wichtigste Zukunftsaufgabe versäumt, so werden die unaufhaltsam nach Selbständigkeit drängenden Einzelnen, aus Mangel an Bildung und Erziehung ihre sozialen und nationalen Aufgaben und Pflichten verkennend, sich immer mehr vom Ganzen ablösen und dem individualistischen oder sozialen Eudämonismus, der bedenklichsten Lebensauffassung für Kulturmenschen und -völker, verfallen.

Andererseits aber müssen auch durch eine derartige sozialethische Erziehung die Vertreter des utilitarischen, sowie des idealen Individualismus zur Erkenntnis gebracht werden, dafs eine vernünftig-sittliche Ein- und Unterordnung unter die Zwecke des Ganzen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung der Einzelnen nicht nur nicht hinderlich, sondern vielmehr höchst förderlich ist. Denn sobald sie, sei es in trotziger Opposition oder in bornierter Gleichgiltigkeit sich vom öffentlichen Leben zurückziehen, die Verteidigung und Leitung der sozialen und politischen Einrichtungen und Schöpfungen aus den Händen lassen, werden einerseits reaktionär-kirchliche, anderseits radikal-demokratische Parteien die Herrschaft in Staat und Gesellschaft an sich reifsen, die kostbarsten Errungenschaften des Liberalismus, die politische, wirtschaftliche und Gewissensfreiheit, Wissenschaft und Schule, aufs ernstlichste bedrohen und den Fortschritt nach Selbständigkeit, nach geistiger und sittlicher Hebung der Persönlichkeiten auf unabsehbare Zeit hemmen oder unterdrücken. Sobald dagegen die mit Verständnis und Begeisterung auch für die sozialen und nationalen Aufgaben ausgerüsteten, vernünftig-sittlichen Persönlichkeiten sich frei und freudig in den Dienst des sozialen und politischen Ganzen[1]) stellen, mit Einsicht und Hingabe an der Erhaltung und dem Fortschreiten der Gemeinschaft mitarbeiten, wird nicht nur Volk und Staat am besten gedeihen und am herrlichsten sich entwickeln, sondern es werden auch in immer gröfserer Zahl und immer höherem Grade freie und vernünftige Persönlichkeiten erstehen. Denn das Gedeihen und der Fortschritt des Ganzen steht mit dem Gedeihen und Fortschreiten der Einzelnen in innigster Wechselwirkung, ebensowie auf den höchsten Stufen des organischen Lebens reichste Differenzierung (Vielgestaltigkeit der Organisation) und strammste Konzentrierung (im Nervenzentrum) Hand in Hand gehen. Das hat am besten Treitschke dargelegt in seinem herrlichen Aufsatz »Die Freiheit« (Ges. Aufsätze). Dort heifst es: »Für den Staat besteht die physische Notwendigkeit und die sittliche Pflicht, alles zu befördern, was der persönlichen Ausbildung seiner Bürger dient. Und wieder besteht für den Einzelnen die physische

[1]) Dazu ist allerdings eine Modifikation des geltenden Wahlrechts nötig, wie sie Verf. in seinem: »Ein neuer Reichstag, Deutschlands Rettung« vorgeschlagen hat. München, 1897.

Notwendigkeit und die sittliche Pflicht an einem Staate teilzunehmen und ihm jedes persönliche Opfer zu bringen, das die Erhaltung (und — fügen wir hinzu — die Vervollkommnung) der Gesamtheit fordert.« »Jeder Fortschritt der Gesittung, jede Erweiterung der Volksbildung macht notwendig die Thätigkeit des Staates vielseitiger, aber — infolge der zunehmenden Reife und Selbständigkeit seiner Bürger — der Art nach bescheidener. Denn am Ende beruht die ganze Würde des Staates auf dem persönlichen Werte seiner Bürger, und jener Staat ist der sittlichste, welcher die Kräfte der Bürger zu den meisten gemeinnützigen Werken vereinigt und dennoch einen jeden aufrecht und selbständig seiner persönlichen Ausbildung nachgehen läfst.«

Auch in seiner »Politik« behandelt Treitschke diese Wechselbeziehung zwischen dem modernen Staate und den selbständigen Persönlichkeiten ausführlich und sagt u. a., mehr vorausahnend als die Wirklichkeit zeichnend: »Der Staat fühlt, dafs seine eigene Schönheit und Kraft am letzten Ende auf der Freiheit vernünftig-denkender Menschen beruht.« Leider scheinen wir gegenwärtig von diesem hohen sozialethischen Ziele weiter entfernt, als je. Individualismus und Sozialismus stehen sich vielfach schroff und ausschliessend gegenüber. Vom Einzelnen scheinen keine Verbindungsfäden zur Gemeinschaft hinüberzuführen und die Gemeinschaft scheint in der geistigen und sittlichen Hebung der Einzelnen die gröfste Gefahr für ihre Zukunft zu erblicken. Allein die Wissenschaft, unter anderm auch die wissenschaftliche Pädagogik, hat alles vorbereitet, um die Vereinigung dieser, wie man bisher glaubte, heterogenen, innerlich aber in hohem Grade wahlverwandten Elemente: freie Persönlichkeit und geordnete Gemeinschaft, zu einer neuen, herrlichen, fruchtbaren Verbindung herzustellen. Es bedarf dazu nur noch eines starken elektrischen Funkens in Form eines mutigen Entschlusses, eines *sapere aude!*, der leitenden Kreise. Der Ort, wo allein diese Verbindung sich vollziehen kann und vollziehen mufs, ist die staatliche Schule, betrachtet und benutzt als das wichtigste, unentbehrlichste Organ nationaler Erziehung.

Das hat schon vor vier Jahrzehnten vorausgesehen und vorausgesagt jener berühmte Staatsrechtslehrer Lorenz v. Stein, einer der wenigen Juristen, die seit den Tagen unserer durch-

greifendsten nationalen Wiedergeburt, seit den Reformen eines Freih. v. Stein, Süvern, Schulze und Altenstein, die hohe und fundamentale Bedeutung der Bildung und Erziehung für das Staatsleben und Staatswesen erkannt und gewürdigt haben.

In seinem Handbuch der Verwaltungslehre [3] II. Teil S. 140, (ergänzt durch seine von der pädagogischen Wissenschaft vielzuwenig beachtete »Geschichte des Bildungswesens«) sagt derselbe die wahrhaft prophetischen Worte, deren Erfüllung zu den dringendsten Aufgaben des kommenden sozialen Jahrhunderts gehören wird: »Sowie sich die höhere Idee des Staates und seiner Aufgaben entwickelt, kann jene alte Scheidung des Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht dauern; sie werden eins für den arbeitenden Staat, wie sie es ihrem höheren Wesen nach sind. Die Verweisung der Völkererziehung an die Kirche hört auf, und das leitende Prinzip des germanischen Bildungswesens gewinnt den endgiltigen Sieg: Das Unterrichtswesen (d. i. die Schule) mufs zugleich die organisierte Erziehung des Volkes übernehmen.

Die Bildung unseres (?) Jahrhunderts wird damit allmählich »die durch die wissenschaftliche Ausbildung aller Einzelnen sich entwickelnde Volkserziehung«, welche ihre grofsen Prinzipien jetzt nicht mehr in dem blofsen Glauben und Bekennen, sondern als die Erhebung des individuellen Geistes zur bewufsten Selbstverantwortlichkeit (und – möchten wir für das neue, soziale Jahrhundert ergänzen — zur bewufsten und willigen Hingabe an die Zwecke des Gemeinschafts- und Gesellschaftslebens) auffafst. Das ist es, was in unserem Jahrhundert unser Bildungswesen in seinem höheren Sinne bedeutet. Dadurch vollzieht sich langsam das, was wir bis jetzt noch mehr empfinden als klar wissen und was dennoch die heutige Gesittung aller Kulturvölker anstrebt. Das System (d. i. das Ganze) des Unterrichtswesens wird (zugleich) zum System des Erziehungswesens.«

Wer den Gang und die Tendenzen der modernen Entwicklung genauer verfolgt, der wird unschwer erkennen, dafs der moderne Staat — trotz alles gegenwärtigen Sträubens — jenem von dem genialen Staatsrechtslehrer erschauten Ziele sich immer mehr nähert. Der moderne Staat (auch in seiner engsten Form als Gemeinde) hat nach und nach die weltlichen Kulturaufgaben

der mittelalterlichen Kirche immer vollständiger übernommen und sie zugleich immer zweckmäfsiger durchgeführt. Es ist dabei nur an das Armenwesen und die Ehegesetzgebung zu erinnern. Auch die Schule war eine kirchliche Gründung, aber wie viel besser und vollständiger hat sie der moderne Staat aus- und umgestaltet! Sollte nun dieser nämliche Staat nicht allmählich auch zur Einsicht kommen, dafs es seine höchste Pflicht und unerläfsliche Aufgabe sei, auch die sittliche Erziehung seiner künftigen Bürger, die er noch allzu vertrauensvoll ausschliefslich der Kirche überläfst — und die traurigen politischen, sozialen und sittlichen Verhältnisse zeigen, mit welchem Erfolg! — in die eigene Hand zu nehmen! Dabei braucht er in keiner Weise auf die Mitarbeit der Kirche ganz zu verzichten, diese mächtigste gesellschaftliche Korporation ganz zu verdrängen oder sich zur Feindin zu machen, sondern wie neben der gemeindlichen Armenpflege und der staatlichen und privaten Versicherung die kirchliche Wohlthätigkeit noch eine breite und berechtigte, man mufs sagen, unentbehrliche Stelle einnimmt; wie neben der staatlichen Trauung die kirchliche eine wichtige sozial-ethische Funktion erfüllt: so wird der religiös-kirchliche Moralunterricht neben der wissenschaftlichen, nationalen Erziehung noch lange eine sozial-notwendige Wirksamkeit entfalten können und müssen.[1]) Denn bei unserem gegenwärtigen Bildungsstandpunkt sind bei weitem nicht alle heranwachsenden Bürger fähig, ihre individualen, altruistischen, sozialen, nationalen und humanen Pflichten einzig und allein als Forderungen und Bedingungen eines tüchtigen und gesunden, eines vernünftigen und edlen Einzel- und Gesamtdaseins aufzufassen und zu erfüllen, sondern noch viele werden die Darstellung und Einprägung derselben als »göttlicher Gebote« bedürfen. Für viele wird die natürliche, die soziale, die juristische, die pädagogische und die innere Sanktion[2]) des Sittlichen noch nicht ausreichen zu tüchtiger und sittlicher Lebens-

[1]) Das einzige, was dabei die moderne Pädagogik anstreben mufs, ist, dafs ihre Methoden nach und nach auch auf den Religionsunterricht Anwendung finden.

[2]) Vgl. hierüber des Verfassers Moderne Lebensanschauung p. 67—70 p. 113—16; p. 129—31; 153—154; p. 199.

führung, sondern wird die Ergänzung durch die übernatürlich-religiöse [1]) nötig haben.

Trotzdem ist es auffallend, dafs im Zeitalter des allgemeinen Stimmrechts, der freien Forschung und der — wenigstens theoretisch bewilligten, aber faktisch nur für Millionäre und Proletarier vorhandenen [2]) — Gewissensfreiheit der moderne Staat eine seiner wichtigsten Aufgaben noch nicht begriffen und ergriffen hat, dafs er die sittliche Erziehung seiner künftigen Bürger, die Einschärfung und Sanktionierung seiner Gesetze und Einrichtungen einzig und allein der Kirche mit jener religiös-übernatürlichen Begründung überläfst.

Wäre es nicht schon längst an der Zeit gewesen, Rechts- und Staatslehre mit wissenschaftlich-ethischer Begründung in die Geister und Gemüter der jungen Bürger einzupflanzen und so — was in anderen Staaten etwas Selbstverständliches und Natürliches ist — in unserem durch seine traurige Geschichte politisch ganz unselbständigen und uneinigen Volke durch planmäfsige Erziehung lebendiges Staatsbewufstsein und praktische Staatsgesinnung anzubahnen?

Der tiefste Grund, warum diese dringende Aufgabe versäumt, warum die Schule noch nicht voll und ganz in ihre wichtige geschichtliche Stellung als nationale Erziehungsanstalt eingesetzt wurde, liegt darin, dafs im 19. Jahrhundert der Liberalismus zu individualistisch (bis zur absoluten Staatsfeindlichkeit) und zu formalistisch war. Darum begnügte er sich mit der in langen schweren Kämpfen errungenen formalen Freiheit und that nichts zur Herstellung einer realen Freiheit, die in persönlicher und politischer Selbstregierung [3]) auf Grund einer vernünftig-sittlichen Erziehung beruht. Die Folge davon war, dafs von dieser »formalen« Freiheit gerade die Gegner des wahren Liberalismus, die reaktionären und kommunistischen Parteien, am

[1]) a. a. O. p. 164—165.

[2]) Denn welcher Beamte oder Geschäftsmann dürfte es wagen, sich als »konfessionlos« zu »bekennen« oder seine Kinder von Taufe und Konfirmation auszunehmen?

[3]) Wie weit stehen in dieser Beziehung die modernen Stadtverwaltungen hinter jenen der besten Zeit unseres deutschen Bürgertums zurück! Überall beeilen sie sich »Juristen« zu Bürgermeistern und Stadträten zu gewinnen und so auch diesen Zweig freier, stolzer Selbstverwaltung zu »bureaukratisieren«

meisten profitierten, dafs die zur Zeit der alt-katholischen Bewegung so nahe liegende Umwandlung des römischen Katholizismus in eine deutsche Nationalkirche versäumt, dafs der Staat in dem für eine wahrhaft liberale Gestaltung unseres Geisteslebens überaus wichtigen »Kulturkampf« von dem fortgeschrittenen Liberalismus schnöde im Stiche gelassen wurde. Ja der Mangel an politischer Bildung und sozialer Gesinnung sowie der doktrinäre Formalismus, wie er namentlich im »gleichen« Wahlrecht zum Ausdruck kam, bringt es mit sich, dafs die gebildeten Klassen immer mehr aus der Führung des Volkes verdrängt, dafs die poltische Macht in die Hände der ungebildeten Massen und ihrer skrupellosen Führer, der klerikalen und sozialen Demagogen, gelegt und dafs der Staat, um nur seine unmittelbarsten dringendsten Funktionen erfüllen zu können, in den kirchlichen Parteien seine einzige Stütze sucht und — so lange er ihnen zu willen ist — findet.

Ein Fortschritt unserer geistig-sittlichen Kultur, die ja hinter der wirtschaftlich-technischen weit zurückgeblieben ist, die Einsetzung der Schule in ihre wahre von L. v. Stein gezeichnete Bestimmung und die Zurückdrängung des Klerus in das ihm eigene Gebiet wird erst dann möglich sein und verwirklicht werden, wenn die »liberalen« Kreise »regierungsfähig«[1]) geworden sind d. h. durch wahrhaft soziale und nationale Gesinnung fähig, die Geschicke eines grofsen, freien Volkes zu lenken.

Hier stehen wir vor einem gefährlichen Dilemma, dessen Lösung das neue Jahrhundert herbeiführen mufs, wenn wir nicht auf politischem und sozialem Gebiet in verhängnisvolle Krisen verwickelt werden sollen:

Die Erhöhung und Verbreitung politischer Gesinnung, die Heranbildung der jungen Generationen zu der heute allein würdigen und brauchbaren Lebensauffassung des idealen und ethischen Sozialismus, die Erhebung der Schule zu ihrer historischen Mission als die Anstalt nationaler Erziehung ist Voraussetzung dafür, dafs allmählich immer weitere Kreise zur Freiheit und Selbstregierung sowie zur Lenkung der nationalen Angelegenheiten zur Fortführung des Kulturprozesses fähig werden. Allein

[1]) Dazu ist auch nötig, dafs sie durch eine Umbildung des zwar allgemeinen aber nicht gleichen Wahlverfahrens wieder zu dem ihnen gebührenden Anteil an der politischen Macht gelangen. Vgl. des Verfassers Brochure: Ein neuer Reichstag Deutschlands Rettung, München 1897.

so lange die kirchlichen Parteien als Hauptstützen des Staatswesens gelten, werden sie in jeder Weise zu verhindern trachten, dafs die Schule die ihr zukommende Funktion übernehme, dafs sie die wahre Bildnerin freier, vernünftiger, idealer, aber auch sozialer Persönlichkeiten werde, welche bewufst und willig die von der Sozialpädagogik anzubahnende Hingabe an die Zwecke des Gesellschafts- und Gemeinschaftslebens bethätigen.

Um aus diesem Dilemma herauszukommen, dazu könnten die führende Kreise unserer Nation, dazu könnte insbesondere der ganze Lehrstand schon jetzt vieles thun, wenn er zunächst mit dem Verständnis und den Vorbedingungen für Ausübung jener hohen Aufgabe, die Bildner und Führer der Nation im 20. Jahrhundert zu liefern, sich immer mehr erfüllen, wenn er durch eine ideale und soziale, ethische und praktische Lebensauffassung, durch eingehende juristische, national-ökonomische und politische Bildung sich jener Mission immer mehr fähig und würdig machen würde.

Allein selbst von diesen notwendigen, rein theoretischen Voraussetzungen sind wir, wie es scheint, in Deutschland noch weit, weit entfernt.

Ist es für den, der von der künftigen sozialen und nationalen Bedeutung des Lehrstandes, der von der künftigen Stellung der Schule als Erbin und Nachfolgerin der Kirche nicht hoch genug denken kann, nicht wahrhaft betrübend, zu erfahren, dafs in Lehrerkreisen selbst noch herzlich wenig Voraussicht und Verständnis für diese ihre künftige nationale und Kulturaufgabe vorhanden zu sein scheint? Wahrlich! Sonst würden deutsche Lehrer bei ihren Forderungen auf Erhöhung der Lehrerbildung nicht das Verlangen nach formalem Prunk- und Scheinwissen (Latein und Französisch) immer in den Vordergrund rücken. Sie hoffen dadurch nicht an wahrer Bildung (denn dies ist bei ein- bis zweijährigem Studium des Lateinischen und Französischen nicht möglich) sondern an gesellschaftlichem Ansehen zu gewinnen. Allein in diesem formalen »Prunkwissen«, das leider in der gesellschaftlichen Wertung noch immer unverhältnismäfsig hoch steht, werden Theologen und Philologen, Juristen und Militärs den Lehrern immer weit überlegen sein und letztere (trotz ihres bischen Latein und Französisch) hochmütig über die Achsel ansehen. Denken wir uns aber einen deutschen Lehrerstand, der

durch seine auf dem Seminar angebahnten, in eifrigem Selbststudium beständig erweiterten Kenntnisse und Einsicht in Gesundheitslehre, Volkswirtschafts-, Rechts- und Staatslehre[1]), in Philosophie, Geschichte und Naturwissenschaft sich eine wahrhaft brauchbare, reale Bildung, einen umfassenden Einblick in die Bedingungen des menschlichen Einzel- und Gemeinschaftslebens erworben hätte!

Würde ein so gebildeter Lehrerstand an wirklicher Bedeutung im öffentlichen Leben nicht die sogen. formalistisch Gebildeten weit überragen, würde er sich nicht dadurch am besten ausweisen als den berufenen Bildner der künftigen Generation, würde an ihm der Staat, sobald er einmal seine geschichtliche Aufgabe, die bürgerlich-sittliche Erziehung,[2]) in die Hand nähme, nicht die geeignetsten Werkzeuge zur Erfüllung dieser Aufgabe finden?

Bei solchen Erwägungen ist es freudigst zu begrüssen, dafs wenigstens die moderne Pädagogik so entschieden von der blofsen Individual- zu einer umfassenden Sozialpädagogik sich umzugestalten beginnt. Dadurch wird die soziale Auffassung des Lebens zunächst in der Lehrerbildung immer mehr Boden gewinnen. Endlich wird auch die schon von Goethe in seinem Willı. Meister angedeutete Verbindung von Individualismus und Sozialismus sich mehr und mehr verwirklichen und zu jenem oben gezeichneten ethisch-humanen Sozialismus sich ausgestalten, der durch die Einführung in seine 5 Pflichtenkreise: die individualen, altruistischen, sozialen, nationalen und humanen (und zwar praktischen und ethischen), die moderne Einzelpersönlichkeit in immer höherem Grade und immer gröfserer Zahl heranbilden wird zum Verständnis und zur Hingabe an die Zwecke des Gemeinschaftslebens!

Erst dann wird — wie Lorenz v. Stein ahnte — »die Verweisung der Völkererziehung an die Kirche aufhören

[1]) Das sind diejenigen Fächer, durch welche eine künftige nationale Erziehung vorzugsweise betrieben werden mufs. Vgl. des Verfassers Grundzüge für eine nationale Erziehung in »Aufgaben und Zielen des Menschenlebens«. Leipzig, Teubner 1899.

[2]) In Frankreich geschah dies plötzlich 1882 durch die Einführung der *instruction morale et civique* und Verweisung des fakultativen Religionsunterrichts an die Geistlichen; aber leider waren die Lehrer weder theoretisch noch praktisch vorbereitet, es fehlten die wissenschaftlichen und methodischen Vorbedingungen: darum war auch der Erfolg ein sehr geringer.

können und das leitende Prinzip des germanischen Bildungswesens den endgiltigen Sieg gewinnen«, d. i. die Schule wird die organisierte Erziehung des Volkes übernehmen.

Möchten wir dieses prophetische Wort im neuen Jahrhundert recht bald und schön verwirklicht sehen zum Segen und zur Ehre für unser deutsches Reich, zu Nutz und Frommem echten dauernden Menschheitsfortschrittes!

Neue Bahnen.

VI. (Schlufs.)

Von **H. Scherer.**

In Deutschland hatte schon Herder nicht blofs das Sein der Völker, sondern auch ihr Denken, Handeln und Leiden zum Teil von der Umgebung, in welcher sie lebten, abhängig gemacht; er nannte die Geschichte eine fortlaufende Geographie und die Geographie eine stillstehende Geschichte. Unterdessen entwickelten sich aber eine Reihe von Wissenschaften, welche der Soziologie eine feste Basis geben: Urgeschichte, Völkerkunde, Nationalökonomie und Statistik, Staatswissenschaft, Sprachwissenschaft, Völkerpsychologie, Kulturgeschichte und Ethik. Die Ur- oder Vorgeschichte der Menschheit belehrt uns, dass mit dem Auftreten des Werkzeugs und der damit verbundenen Arbeitstheilung ein mächtiger Fortschritt in der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen verbunden war, aus welcher wieder die Sprache als neuer Entwicklungsfaktor hervorging, zu dem sich dann Sitte und Religion gesellten. Auf diese Entwicklung im einzelnen haben Lage, Gestalt, Bodenbildung, Klima und Fruchtbarkeit der Wohnsitze einen mächtigen Einflufs ausgeübt; es bildeten sich durch Anpassung und Vererbung allmählich charakteristische Merkmale an einer bestimmten Gruppe längere Zeit unter denselben äufseren Einflüssen stehender Menschen heraus, welche dadurch zu einem Volksstamme wurde. Mit der Entwicklung der einzelnen Volksstämme unter den gegebenen Bedingungen, den inneren und äufseren Entwicklungsfaktoren, hat es die Völkerkunde zu thun; ihr leistet wieder die von Humboldt, Ritter, Peschel u. a. ausgebaute Erd-

kunde die besten Dienste. Peschels (1826—1875) »Geschichte der Erdkunde« gab der letzteren einen festen Boden, und seine »Völkerkunde« hat die anthropologisch-ethnographischen Forschungen der Zeit einerseits gesammelt und gesichtet, anderseits weitergeführt. Alter, Abstammung und Entwiklungsgeschichte des Menschen werden von ihm verfolgt und der Einfluſs der Lebensverhältnisse auf die Geistesentwicklung untersucht. Die letzten und höchsten Wahrheiten der geographischen Wissenschaft werden ausgesprochen mit der Erkenntnis, »daſs der Bau der Erdoberfläche und die von ihm abhängigen Verschiedenheiten der Klimata sichtlich den Entwicklungsgang unseres Geschlechts beherrscht und den Ortsveränderungen der Kultursitze ihren Pfad abgesteckt haben.« Ratzel geht in seiner »Anthropogeographie,« (1882), gestützt auf das ganze geographische Wissen unserer Zeit, diesen Gedanken nach und nimmt den Menschen zum Gegenstand der Erdkunde, »insoweit er von den räumlichen Verhältnissen der Erde abhängt oder beeinfluſst wird. Religion, Wissenschaft und Dichtung sind zu einem groſsen Teile zurückgeworfene Spiegelungen der Natur im Geiste des Menschen.« Aber Ratzel vergiſst über dem natürlichen Moment in der Menschenentwicklung auch das geschichtliche nicht, indem er die in der Geschichte wachsende Macht des menschlichen Geistes als neuen, selbstständigen Faktor gelten läſst, so dass es bei ihm nicht die Natur, sondern der Geist ist, der die Kultur schafft. Die Naturvölker unterscheiden sich demnach von den Kulturvölkern dadurch, daſs sie mehr unter dem Zwange der Natur stehen wie diese; es zeigt sich dies in der Lebensweise, der geistigen Anlage und der geschichtlichen Stellung. Nicht losgelöst wird der Kulturmensch von der Natur, aber er beherrscht sie, setzt sich mit ihr in vielfältigere, breitere und weitere Verbindung. »Die Summe der Kulturerrungenschaften jeder Stufe und jedes Volkes setzt sich aus materiellem und geistigem Besitz zusammen;« dem geistigen Kulturbesitz liegt der materielle zu Grunde. »Rein begrifflich ist der Mensch Gegenstand der Erdkunde insofern er von den räumlichen Verhältnissen der Erde abhängt oder beeinflusst wird;« es ist dies die Anthropogeographie. So betrachtet Ratzel den Menschen einerseits als Natur-, anderseits als Kulturwesen. Tritt zu den materiellen und geistigen Entwicklungs-

faktoren noch der sociale als stark die Entwicklung beeinflussend hinzu, so betrachten wir das Volk als ein Kulturvolk, mit dessen weiterer Entwicklung sich die Kulturgeschichte beschäftigt. Eine scharfe Grenze zwischen Urgeschichte und Völkerkunde, zwischen dieser und der Kulturgeschichte läfst sich nicht ziehen; das ausgebildete sociale Leben, wie es in Familie und Staat zu Tage tritt, und das geistige in der Litteratur, das sind wohl die charakteristischen Merkmale eines Kulturvolkes. Erst mit der Kultur wird der Mensch wahrhaft Mensch; je höher er sich in der Kultur entwickelt, desto mehr nähert er sich dem Ideal des Menschentums, das sich ganz besonders durch eine hohe Entwicklung von Vernunft und Gewissen auszeichnet.[1]) Auch andere Wissenschaften führten der Soziologie Bausteine zu. Vor allen Dingen die Nationalökonomie, Statistik und Staatswissenschaft. Es kann nicht geleugnet werden, dafs die materiellen Existenzbedingungen im weitesten Sinne des Wortes den Untergrund aller Associationen bilden; durch die wirtschaftlichen Verhältnisse sind daher mittelbar die Formen der sozialen Organisation mitbestimmt, auch Recht und Sitte beeinflufst worden. Die Statistik abstrahiert vom einzelnen Menschen und betrachtet ihn nur als Bruchteil der Gesammtheit, um zu allgemeinen Gesetzen des psychischen Wachstums der socialen Gruppen zu gelangen; sie geht von den körperlich-physiologischen Verhältnissen aus, prüft dann die vielseitigen Beziehungen des Menschen zur Gesellschaft, verfolgt in aufsteigender Linie die soziale Abhängigkeit des Individuums und zeichnet so auch ein Bild der geistigen Entfaltung seiner Kräfte. Zweifelhaft indessen bleibt es bei dem gegenwärtigen Stande des Materials (und vielleicht auch aus prinzipiellen Gründen), ob wir hier jemals über die Feststellung gewisser Abhängigkeitsverhältnisse mit mehr oder weniger Abweichungen und Schwankungen hinauskommen, und ob wir in der That völlig allgemeingültige Gesetze zu begründen im Stande sind. Ebenso ist zu bedenken, dafs die Statistik es lediglich mit Zahlenwerten zu thun hat; sie kann somit nur das feststellen und überhaupt in ihren Bereich ziehen, was sich ziffermäfsig ausdrücken lässt. Die Staatswissenschaft befafst sich nur mit den höheren Formen

[1]) Hörnes, Urgeschichte der Menschheit. Achelis, Moderne Völkerkunde. Haberlandt, Völkerkunde.

des gesellschaftlichen Lebens, bildet also einen Teil der Soziologie; hier berührt sich die Soziologie am engsten mit der Kulturgeschichte, die ihr das genauere Material zur Verfügung stellt, auf dem sie innerhalb einer bestimmten Periode die Gliederung und Zusammensetzung der Gesellschaft, den Aufbau der Organisation u. s. w. zu erkennen im Stande ist. Wertvolles Material erhält die Soziologie auch von der Sprachwissenschaft (Linguistik); sie hat gezeigt, dafs die fast unübersehbare Mannigfaltigkeit in den Sprachen der Erde sich auf wenige Sprachfamilien, diese wieder auf eine kleine Anzahl von Sprachstämmen zurückgeführt werden können, dafs auch die Entwickelung der Sprache natürlichen Gesetzen unterworfen ist und sich unter dem Einflufs aller übrigen Aeufserungen des Volkslebens und im engsten Zusammenhang mit dem Geistesleben von einfachen und schwankenden Anfängen zu umfangreicheren und vollkommneren Formen entwickelt hat. Eine Wiederholung der Sprachentwicklung der Gattung finden wir, allerdings beeinflufst von der sprechenden Umgebung, beim Kinde; die Lautsprache erscheint uns hier wie dort als ein Produkt der Differenzierung und Auslese von Ausdrucksbewegungen, welche beide durch die Natur- und Kulturbedingungen, den Fortschritt in der geistigen Entwicklung beeinflufst wurden. Als eine Ansammlung der geistigen Kulturschätze in sprachlichen Formen ist die Litteratur zu betrachten; die Sprache erscheint dann als die Vermittlerin derselben von einer Generation auf die andere. Die Geschichte der Litteratur und Kunst zeigt, wie diese sich unter dem Einfluss des Volkscharakters, des Wohnorts, der Lebensgewohnheiten, Sitte und Religion entwickeln. Diese selbst wieder sind in ihren geschichtlichen Erscheinungsformen ein Produkt der Entwicklung. Durch die Wechselwirkung der Menschen untereinander und mit der Aufsenwelt sowie durch Vererbung bildeten sich Sitten und Sittenlehren; sie sind der konkrete Niederschlag unendlich verschiedener ethischer Gefühle und Strebungen und treten von Anfang an in engster Beziehung zu den religiösen Vorstellungen, zu Mythus und Kultus. Aber die Sittlichkeit ist auch die unentbehrlichste Bedingung und das wirksamste Mittel zur Erhaltung und Veredlung des menschlichen Kulturlebens nach dem Vollkommenen hin, und ebenso haben auch die religiösen Gefühle und Vor-

stellungen, soweit sie der Entwicklung der Vernunft und des Gewissens förderlich waren, dazu beigetragen. Wenn man hierbei auf die Verschiedenheit der Form hinweist, in welcher Sittlichkeit und Religion auftreten, so ist anderseits zu beachten, dass nicht die Form, sondern die in ihnen enthaltenen sittlichen und religiösen Grundprinzipien es sind, welche auf die Entwicklung und Erhaltung des sozialen Lebens förderlich eingewirkt haben. Den Thatsachen dieser Untersuchungen trat die Völkerpsychologie (durch Lazarus und Steinthal begründet) zur Seite, in welcher sich der Blick vom Individuum auf die Gesammtheit erweitert, die sich von denselben Gesetzen beherrscht zeigt wie das Einzelwesen. Der Mensch ist, so lehrt sie uns, seinem Wesen nach gesellschaftlich und zum gesellschaftlichen Leben bestimmt, weil er nur im Zusammenhang mit seines Gleichen das leisten und werden kann, wie er zu sein und zu wirken durch sein eigenes Wesen bestimmt ist; kein Mensch ist das, was er ist, allein aus sich geworden, sondern nur unter dem bestimmenden Einfluss der Gesellschaft, in der er lebt. Das Gebiet der Völkerpsychologie ist also das Gesammtleben der Menschheit, sofern es sich zu bestimmten Völkergruppen mit staatlicher Organisation differenziert hat; es muss ihr Ziel sein, den Volksgeist in seinen einzelnen Äufserungen in Religion, Sprache, Kunst, Recht, Sitte u. s. w. zu untersuchen, die einzelnen Ursachen festzustellen, aus welchen sich nach Angabe sämmtlicher Bedingungen eine bestimmte Wirkung ableiten läfst, und den gesetzmäfsigen Zusammenhang dieser Äufserungen klar zu legen. Immer mehr fafste man die ganze geschichtliche Entwicklung der menschlichen Kultur von den Gesichtspunkten ins Auge, welche die Biologie (Lebenslehre) als Lehre von den allgemeinen Bedingungen des Lebens bot; man suchte auch hier wie in der Biologie die Ursachen (Faktoren) und Gesetze aufzufinden, durch welche und nach welchen die Entwicklung vom Unvollkommeneren nach dem Vollkommeneren vor sich ging. Man erkannte dabei immer deutlicher, dafs die Geschichte der Natur und die Geschichte der Menschheit Teile eines und desselben Ganzen sind und ihrer Entwicklung demnach dieselben oder wenigstens ähnliche Faktoren und Gesetze zu Grunde liegen müssen; man erkannte, dass jedes Volk ein lebendiges Ganzes bildet, dessen einzelne Elemente harmonisch zusammenwirken

müssen.[1]) Ergänzend treten zu der Völkerpsychologie die Individualpsychologie und Ethik hinzu; beide treten immer mehr aus ihrer Sonderstellung heraus und suchen Anschlufs an die das ganze geistige Leben der Menschheit umfassende Völkerpsychologie resp. Völkerethik, ohne deshalb jedoch das Individuum selbst aufser Beachtung zu lassen.

Durch die Entwicklung der vorhergenannten Wissenschaften erhielt die Soziologie neuen Stoff; je nachdem er einseitig oder allseitig verwertet wurde, erhielt sie bald eine einseitige, bald eine die Einseitigkeit mehr oder weniger vermeidende Richtung. Hellwald steht (Kulturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung, 1877) noch ganz auf dem Standpunkte des strengen Darwinismus und Naturalismus; ihm ist der Kampf ums Dasein das treibende Prinzip. Im Kampfe mit Not und Entbehrung aller Art, im Streite mit den Elementen und im Wettbetrieb mit seinen Mitmenschen auf allen Gebieten der Kultur wurden die Fähigkeiten des Körpers und Geistes gebildet, aber auch Kultur und Gesittung höher entwickelt. Die Entwicklung der menschlischen Kultur ist nach Hellwald ein Naturprozefs, den auch nur Naturgesetze regieren. An den Vorgängen der Geschichte hat das Bewufstsein keinen bestimmenden Anteil; kein Kulturzustand ward je beabsichtigt, noch kann er durch bewufste Absicht je erreicht werden. Die Geschichte jeder Entwicklung in der organischen Welt, also auch der menschlichen Kultur, besteht darin, ein Stadium zu erreichen und es wieder zu überwinden und zu verlassen. Alle Momente nun, welche ein bestimmtes Stadium herbeiführen, wirken an dessen Forterhaltung mit, d. h. sind Hindernisse für dessen Ueberwindung; gerade so also, wie die Kultur durch natürliche Faktoren in ihrer Erhaltung gefördert wird, so stellen sich ihr auch natürliche Hindernisse in den Weg. Der Kulturhistoriker hat deshalb überall die Dinge nur darauf anzusehen, wie sie sich unter den gegebenen Umständen gestalten konnten und mufsten; Thatsachen der Geschichte können wohl einer Erklärung, aber niemals einer Rechtfertigung bedürfen. Auch einen sittlichen Mafsstab darf man nicht an die geschichtlichen Erscheinungen anlegen, denn es gibt keine abstrakte Sittlichkeit, sondern sie ist ein rein menschlicher nach

[1]) Hörnes, Urgeschichte der Menschheit. Achelis, Moderne Völkerkunde. Haberlandt, Völkerkunde.

Zeit, Ort und Bedarf wechselnder Begriff. Hellwald faſst die Kulturgeschichte ohne Zweifel einseitig vom materialistisch-monistischen Standpunkte auf. Es ist ein Irrtum, wenn man übersieht, daſs Faktoren noch auſserdem wirken, welche im menschlichen Geistesleben begründet sind und mit der Natur keinen anderen Zusammenhang haben, als wie die Naturgesetze mit den Geistesgesetzen überhaupt. Die Verkettung von Natur- und Geistesgesetzen bei der Kulturentwicklung macht deren Verständnis allerdings schwer, schwerer als das der Naturentwicklung. Hellwald hat vollständig verkannt, daſs die teleologische und kausale Geschichtsauffassung, das Beurteilen und das Begreifen geschichtlicher Erscheinungen nebeneinander bestehen können. Aber Hellwald selbst ist es nicht gelungen, sich der Heranziehung der geistigen Faktoren und der Teleologie ganz zu entziehen; die Entwicklungslehre widerspricht auch gar nicht der Benutzung derselben; aber durch diese Inkonsequenz verliert Hellwalds Darstellung den einheitlichen Charakter.

Einen Fortschritt in dieser Hinsicht findet man bei Lippert (»Kulturgeschichte der Menschheit in ihrem organischen Aufbau«, 1886); die Lebensfürsorge ist ihm die treibende Kraft der Kulturentwicklung in jeder Hinsicht, aber er verkennt nicht die Unterstützung, welche die in derselben wirkenden Naturgesetze durch die Gesetze des Geisteslebens erfahren. Es galt in der Kulturgeschichte zu untersuchen, »wie weit das Naturgesetz als Antrieb in das Werk des Menschen, die Schöpfung seiner Kultur hineinragt, wie weit der Mensch selbst aus seinen eigenen Antrieben, Kräften und Mitteln heraus ein besonderes Reich des Menschlichen innerhalb der Natur zu schaffen vermochte« und wie weit dem menschlich Persönlichen im Zusammenhang mit den Gesetzen und Mitteln der Kulturbildung eine Rolle dabei zufällt. In dem treibenden Prinzip, in dem überall herrschenden Grundantrieb dieser Kulturgeschichte, der Lebensfürsorge, vereinigt und sondert sich Menschliches und Tierisches, tierischer Instinkt und menschliches Geistesleben. »Die Urmenschlichkeit stand vor der Thatsache des Daseins, und die einzige Folgerung aus dieser Thatsache war des Daseins Erhaltung; sie wohnt als Instinkt dem Tiere inne, und dieser Instinkt fehlt auch dem Menschen nicht«. Durch ihn werden die Lebewesen zu zweckmäſsiger Verrichtung ge-

trieben, und das ist die Grundbedingung für die Erhaltung der Art; »wo wir es mit dem Leben zu thun haben, da ist Lebensfürsorge der Urantrieb seiner Äufserungen und Bethätigungen«. Anpassung und Vererbung der aus Anregung der Lebensfürsorge geübten Thätigkeiten machten aus Reflexbewegungen den Instinkt; in der verschiedenen Modification desselben und der Modificationsfähigkeit war der Anlafs zur Kulturentwickelung in ihren verschiedenen Formen gegeben. »Die grofse Verbreitungsfähigkeit des Menschen, die in den kombinierten Vorzügen seines Organismus beruht, mufste ihm eine Menge neuer Elemente der Lebensfürsorge zuführen, und die neuen Formen des Wettbewerbes oder des »Kampfes ums Dasein«, in welche er immer wieder eintrat, müssen mit jenen zusammen, um mit dem Ausdrucke der Naturwissenschaften zu reden, eine stets neue »Zuchtwahl« geübt haben. Der Erfolg einer solchen kann naturgemäfs nur in einer immer zweckentsprechenderen Ausbildung der Organe überlebender Generationen zu Tage getreten sein. Mit dem Gebrauche des Werkzeugs, das die unzulänglichen Gliedmafsen in einer sinnreichen Weise zulänglich macht, entzieht sich der Mensch in irgend einem Grade dem Naturgesetze der Zuchtwahl oder vielmehr er weist ihr ein anderes Gebiet an, dort wo die in beschränkten Grenzen die Natur bewältigende Erfindungsgabe ihren Sitz hat; je vollendeter das Werkzeug und mit ihm die gesammte äufsere Lebensausstattung wird, desto geringfügiger können die Einflüsse werden, welche die Zuchtwahl auf Umgestaltungen des Körpers übt.« So schreitet die Kultur allmählich vor und mit ihr auch die Ausbildung des Geistes; denn jedes neue Resultat geht in die Erfahrung und damit in das Wissen der Menschen über und wird benützt, was doch nur mit Hülfe der Erinnerung, des Gedächtnisses, denkbar ist. »Fortan bezieht sich der sichtbare Einflufs der Zuchtwahl immer mehr auf das Gebiet der Geistesgaben und wirkt immer mehr und mehr nur noch von da aus in sekundärer Weise umgestaltend auf das Äufsere.« Hier tritt nun der Einflufs der Sprache deutlich hervor. Es ist wahrscheinlich, dafs die ersten Anlässe zur Bildung von Sprachlauten in Äufserungen des angeregten Willens lagen und auf solche sich auch Denken und Sprechen des Urmenschen beschränkten. »Erst das vollkommene bewufste Denken, das unbe-

friedigt in der Hinnahme des überkommenen Erfahrungsresultates, dieses nachprüfend aufs neue aus den Erfahrungselementen zusammensetzt oder korrigirt, oder in neuen Fällen auf die gleiche Weise durch die Zusammenstellung neuer Erfahrungselemente zu Schlüssen gelangt, welche die Handlungen bestimmen, erst dieses Denken schreiben wir der Vernunft zu.« Zur notwendigen Voraussetzung eines solchen Vernunftdenkens gehört eine entwickelte, die Begriffe scharf sondernde, ihre Beziehungen begrenzende Sprache. Klarbegriffliches Denken ist ohne eine entwickelte Sprache nicht möglich; ohne das Wort hat der Mensch nicht die Kraft, aus der ihn umwogenden Erscheinungswelt einen einzelnen Gesichtseindruck hervorzuheben und in sich festzuhalten; mit der Sprache stieg der Mensch empor in geistiger Klarheit und Selbsterkenntnis und zu machtvollem Einflufs auf die Aufsenwelt, die schliefslich ganz das Gepräge annehmen mufste, welches ihr der Menschengeist, von der menschlichen Hand und dem Werkzeuge unterstützt, gab. So kam durch die Gewalt des menschlichen Wortes der menschliche Geist zur Herrschaft, so hat die Sprache die Menschen zu Gesammtheiten werden lassen, um diese dereinst zu einer einheitlichen Menschheit zu machen, in der ein jeder sich zugleich als dienendes Glied der Gemeinschaft und als Sonderwesen erkennen wird. Was die Vernunft nun schafft, das wird Tausenden zu einem Erfahrungsschatze gemeinen Denkens; »wie von einem Instinkte geleitet spricht die Zunge dieselben Gedankenreihen, beruft sich das Handeln auf überkommene Grundsätze. Die Sprache stellte allerdings vorzugsweise ein formell bildendes Element dar; aber indem sie die einmal gewonnenen Begriffsbestimmungen in ihrem Wortschatze sowie eine explicierte Logik in ihren Gesetzen bewahrte, bildete sie zugleich für den Menschen einen neuen Behelf für die Vererbung der gewonnenen Erfahrungsschätze. Zur Übung des Denkens aber bedarf der Mensch eines bestimmten Stoffs, denn er denkt nicht in Formeln, sondern übt den Gedanken nur vom Inhalte gedrängt; diesen Inhalt aber bot immer wieder die vorwärts schreitende Lebensfürsorge, der ja auch die Sprache selbst wieder ihre Entstehung verdankt«. Der Naturmensch spricht von nichts, was nicht in voller Realität in seinen Wahrnehmungskreis tritt; »die Sprache selbst ist auf dieser Stufe kaum

mehr als das Signal, welches irgend einen Willens- oder Meinungsausdruck ankündigt; der Inhalt, die Bedeutung des Sprachrufes ist kaum erkennbar ohne die gleichzeitige Bedeutung des Gegenstandes durch Gebärden oder die Lage der Umstände«. Sprache und Denkfertigkeit bewegen sich immer noch auf demselben Wege zur Vervollkommnung fort. Am Ende dieser Entwicklungsreihe finden wir eine bewunderungswürdig feine Ausbildung der Sprache und der Denkkraft; damit aber tritt das specifisch Menschliche oder das Geistige gleich einer Naturgewalt in die Reihe der wirksamen Faktoren der Kulturgeschichte ein; an seiner Hand tritt das Persönliche hervor.

»Die Lebensfürsorge unterster Stufe kennzeichnet sich durch das gröfste Mafs von Beschränkung nach der Richtung des Räumlichen und Zeitlichen; sie greift zeitlich nicht über den Augenblick des empfundenen Bedarfes hinaus, umschliefst räumlich, vom mütterlichen Instinkte abgesehen, nur die eigene Persönlichkeit; mit der Befriedigung des natürlichen Antriebes hört sie auf, wirksam zu sein. Als Charakterzug dieser Menschen müfste ein unheimlicher Egoismus hervorstechen, wenn nicht die Sorglosigkeit ihn milderte; kalte Selbstsucht und gutmütiges Gewährenlassen scheinen sich so in sein Wesen zu teilen«. Mit dem Gebrauche von Werkzeugen mufste die ganze Denkfähigkeit des Menschen eine neue Richtung erhalten; »vorzugsweise in der dem Gebrauche vorangehenden Bereitung derselben lag jenes Moment der Vorsorglichkeit über den Augenblick hinaus. Die Notwendigkeit, nach wechselnden Jahreszeiten für Schutz des Leibes und Vorräte zu sorgen durch Erhaltung fruchttragender Pflanzen und Gewinnung von Fleisch, woraus sich weiterhin Ackerbau und Viehzucht entwickeln, war eine weitere Lehrmeisterin auf diesem Wege. Jede dieser Stufen spannte die Kräfte des Menschen für eine immer längere Dauer vor das anfangs so leicht, dann immer schwerer belastete Gefährt der Lebensfürsorge; das menschliche Denken wurde immer weiter ab von den Gegenständen des Augenblicks geleitet, immer gewohnter, in selbstständiger Thätigkeit mit Fernliegendem sich zu beschäftigen, der Wille gewöhnt, dem Antriebe von Vorstellungen zu folgen. Der Mensch mufste von Stufe zu Stufe ein anderer werden, nicht nur nach der Summe der erworbenen Fertigkeiten, sondern auch nach der Häufung

seiner geistigen Fähigkeiten. Vermittelnd zwischen der zeitlich und räumlich sich ausdehnenden Lebensfürsorge steht die Anwendung des Feuers; dieser Fortschritt eröffnete der Verbreitung des Menschen jene Gebiete, in welchen seine Erhaltung nur durch eine hochgespannte Fürsorge möglich war, somit die härteste, aber auch erfolgreichste Schulung des menschlichen Geistes harrte. Die Erfindung des Werkzeuges, die Anwendung des Feuers und die Entwicklung der Sprache sind die drei gröfsten Schritte, mit welchen sich der Mensch von seiner Urverwandtschaft entfernte. Der Gebrauch des Feuers mufste die Erstreckung der Fürsorge über die Person hinaus mächtig fördern, die Sprache wieder wurde der gesellschaftlichen Lebensfürsorge Werkzeug und Waffe.«

Der Associations- oder Gesellschaftstrieb brachte Ordnung in diese primitive Kultur; er ist der eigentliche Staatenbildner vermittelst der socialen Lebensfürsorge. Da in allen Generationen die Anpassung sämmtlicher Individuen an die gleichen oder ähnlichen Lebensbedingungen stattgefunden hat, so haben wir in der Nation eine menschliche Gemeinschaft vor uns, in der sich Sprache und Sitte, historische Erinnerungen und sittliche Auschauungen übereinstimmend entwickelt und ausgebildet haben, so dafs sie sich andern menschlichen Gemeinschaften gegenüber als Ganzes fühlt und mit Bewufstsein gemeinsamen Zielen zustrebt, nämlich dem Ziele, das ihr durch das ihr charakteristische Wesen vorgeschrieben ist. Was eine Nation für sich verlangt, das darf jede Nation für sich verlangen; nur ein Kosmopolitismus und ein Nationalismus sind berechtigt, die die Eigentümlichkeit einer jeden Nation achten und ihre Fortentwickelung in der durch die Organisation der betreffenden Nation gegebenen Richtung ermöglichen. Und ebenso ist nur ein Sozialismus berechtigt, der die Eigentümlichkeiten jedes Individuums respektirt; denn jedes Individuum ist ein in sich geschlossenes Ganze, das mit Bewufstsein seinem durch seine Organisation bedingten Ziele zustrebt. »Das Ideal einer Staatskunst wäre also eine Einrichtung, die es gestattet, dafs die individuellen Anlagen der einzelnen Staatsbürger in einer Weise dem Ganzen dienstbar gemacht werden, die zugleich die höchste Anerkennung der Berechtigung individueller Eigentümlichkeiten in sich schliefst. Der Staat oder die Na-

tion ist ja ein Organismus, und die Gesundheit dieses Organismus ist nur dann so beschaffen, wie es sein soll, wenn jedes seiner einzelnen Organe sich gedeihlich entwickeln kann; das Streben des Staatsmannes mufs es also sein, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen den Forderungen der einzelnen Staatsbürger und den Interessen der Gesamtheit. Und wie es im Körper des Menschen Organe sehr verschiedener Art gibt, so mufs es auch in einem gesunden Staate verschiedene Bevölkerungsklassen geben, wenn das Ganze gedeihen soll; ein komunistischer Staat würde einem Organismus gleichen, der aus lauter gleichen Zellen zusammengesetzt ist. Es mufs aber jedem jungen Staatsbürger die Möglichkeit gegeben sein, alles das zu erreichen, was irgend einem andern Staatsbürger zu erreichen möglich ist. Aber wie sich bei der Entwicklung des Körpers die einzelnen Zellen ihrer Lage gemäfs ungleich ausbilden, so werden selbstverständlich auch die Menschen, je nachdem sie unter diesen oder jenen Einflüssen leben, sich bestimmten Berufen zuwenden; und wie die Verschiedenheit der Zellen in dem Körper für das Bestehen des letzteren notwendig ist, so ist es auch notwendig, dafs sich verschiedene Berufsklassen herausbilden«. (Haacke.)

Ein Besitztum irgend welcher Art, und sei es nur eine Feuersteinaxt, führte zur Bestimmung der Rechtsbegriffe, die sich nur innerhalb der Gesellschaft ausbilden konnten. Gewohnheit wurde Sitte, Sitte wurde Gesetz, das Gesetz wurde der Regulator der sozialen Organisation und die Grundlage der Moral. Der Urmensch besitzt als Mafsstab seines Fühlens, Erkennens und Handelns nichts als sich selbst und seine Umgebung, immer aber nur das Konkrete, das sinnlich Wahrnehmbare; er mifst alle Erscheinungen der Aufsenwelt nur an den Wirkungen, die sie auf ihn ausüben. Der subjektive Egoismus ist der Motor seines Handelns; erst wenn der Mensch die Liebe von seinem eigenen Selbst auf das erweiterte, auf die Familie erstreckt, thut er den ersten gewaltigen und wichtigen Schritt auf dem Wege zur wahren Menschennatur, zur Sittlichkeit. »Im Sittengesetze erscheint das Ziel, dessen sich der Mensch durch Irren und Erproben bewufst geworden, hingestellt; es umfafst die gleichsam in moralischen Instinkten aufgespeicherten Erfahrungen der Vergangenheit und die Wünsche der Zu-

kunft. Im Rechts- und Sittengesetz sehen wir aufserdem die zwei letzten Stufen der auch räumlich erweiterten, in die ferne Zukunft hinausgreifenden Fürsorge; jenes gehört den organisirten Menschheitsgruppen, dieses soll einst das Eigentum der ideal zusammengefafsten Menschheit werden.« Die Gesetze einer älteren Zeit sind nach Art unserer Volksrechte durch die Erfahrung entstanden; »der praktische Versuch hat die Fürsorge auf diese Wege geleitet, der Verstand hat die Erfahrungen gesichtet, und die wiederholte Übung des Erspriefslicheren hat sich dem Gedächtnisse der Generationen als das Rechte eingeprägt. Erst auf höheren Stufen tritt, mit abstrakten Vorstellungen rechnend, die Folgen vorausgesetzter Handlungen erwägend und durch solche Berechnungen in die Zukunft vorausgreifend, die Vernunftthätigkeit in die Gesetzgebung ein; diese hört auf zu kodificieren, sie beginnt zu schaffen. Jedes echte Sittlichkeitsgesetz ist notwendig, und in dieser Notwendigkeit liegt zugleich seine natürliche Sanktion. Aber wie das Sittengesetz ein Ausflufs der Lebensfürsorge der Gesellschaft ist und ohne den Begriff der Gesellschaft auch der der Sittlichkeit in unserem Sinne nicht besteht, so trifft auch die Strafe, welche jede Übertretung des Sittengesetzes nach sich zieht, in erster Instanz die Gesellschaft«. Als Reaktion des durch die eigene That in uns verletzten Sittlichkeitsbewufstseins können wir heute wohl das Gewissen definieren, aber geschichtlich erscheint es als ein Instinkt der Furcht. »Bei vielen Handlungen treten Instinkte verschiedener Stufen in Kollision; der Mensch ist in vielen Fällen geneigt, dem impulsiver auftretenden primären Selbsterhaltungstrieb zu folgen, den beschränkenden jüngeren Gesellschaftsinstinkt zu mifsachten. Der Natur nach mufs der primäre Instinkt mächtigere Impulse geben, als der sekundäre denn er ist nicht nur älter, sondern auch vom Individuum selbst erworben, während der sekundäre durch die Gesellschaftserfahrungen zustande gekommen und durch ihre Einflüsse auf das Individuum übertragen worden ist«. Sobald der Antrieb des primären Instinkts durch die Befriedigung erschöpft ist, ein etwa entgegenstehender sekundärer aber noch nachwirkt und diese nun ungestörte Nachwirkung zum Bewufstsein kommt, dann verbindet sich dem Naturmenschen mit diesem das Gefühl der Furcht. »Da wir in der sittlichen Beurteilung die

Mifsachtung des sozialen Instinktes und die Durchbrechung der gesellschaftlichen Ordnungen aus Selbstsucht, d. i. infolge des überwiegenden Einflusses des primären Instinktes das »Böse« nennen, so ist es in gewissem Sinne richtig, dafs der Mensch von Natur aus mehr zum Bösen als zum Guten geneigt ist. Indem nun diese beiden Instinkte in ihrer relativen Stärke dem Menschen angeboren und des Weiteren auch die Lebenseinflüsse ohne sein subjektives Zuthun anerzogen sind, erscheint sein Wille gebunden«; das vernunftmäfsige Denken aber ist imstande, zu dem beschränkenden Instinkte das Gewicht erkannter Ursächlichkeit und Folge hinzuzulegen, so dafs innerhalb dieses Spielraums sich ein freier Wille bewegen kann. Sobald wir uns auch das als eine Forderung der sozialen Lebensfürsorge hinstellen dürfen, dafs es Pflicht des einzelnen innerhalb der Gesellschaft ist, an dem Fortschritte vom instinktiven Leben zum vernünftigen Denken für seine Person so viel ihm möglich theilzunehmen, tritt die subjektive Verantwortlichkeit hervor.

Auf diesem Wege der sittlichen Entwicklung waren die religiösen Vorstellungen von aufserordentlichem Nutzen für den Menschen; sie schufen nicht die Sittlichkeitsideen, wohl aber unterstützten sie die Bildung des sittlichen Instinkts, das sittliche Gewissen. Das Gefühl der Furcht, der Abhängigkeit führt schon zu einer Art von religiösen Gefühlen; das religiöse Gefühl wird durch alles das entwickelt, was das Wohlbehagen eines Urmenschen stört und ihn in seiner Existenz bedroht. Die Vorstellung einer Beziehung zwischen Wirkung und Ursache und das Suchen nach derselben führte zu religiösen Vorstellungen, die mit jenen Gefühlen in Verbindung traten. Die religiöse Vorstellung ist immer die Form, in welcher die Zusammengehörigkeit aller Erscheinungen und das Walten unsichtbarer Kräfte und allgemeiner Gesetze zuerst zum Bewufstsein kommt. In dieser Form ist die Religion eine psychologische Thatsache im Leben aller Völker und so alt wie das Menschengeschlecht. Die Behauptung, dafs es Völker und Stämme gibt, die keine Religion haben, beruht entweder auf ungenauer Beobachtung oder verwirrten Ideen, sagt Müller (Ursprung und Entwicklung der Religion 1880). »Die Religion in ihrer historischen Erscheinung ist nicht das reine, ideale, aber das praktische Sittlichkeitsprinzip im Menschen; sie hat nicht den Kanon

des Sittlichkeitsgesetzes geschaffen, diesen hat vielmehr die fortschreitende soziale Lebensfürsorge mit Geboten und Verboten angefüllt, aber sie hat ihm jene überaus bedeutsame Strafsanktion verliehen, ohne welche die Erziehung des Menschen zur Sittlichkeit auf den unteren und mittleren Stufen und, da diese nicht übersprungen werden konnten, überhaupt nicht zur Schaffung eines sittlichen Instinktes gelangt wäre.« Die Religion ist aber mit ihrer Strafsanktion den Schöpfungen der sozialen Fürsorge auf allen ihren Wegen und Irrwegen gefolgt; da nun im Fortschreiten der sozialen Lebensfürsorge immer wieder eine jüngere Form derselben einer älteren entgegentreten mufste, die Religion aber auf jeder Stufe dem Gesetze ihre machtvolle Sanktion lieh, so hat sie mit dieser zeitweilig auch dasjenige decken müssen, was einer jüngeren Zeit nicht mehr als das Sittliche, oft als dessen Gegensatz erschien. »Je fester die religiösen Institutionen durch äufsere Organisationsformen begründet waren, desto sicherer haben sie sich einmal dem Rade des sozialen Fortschrittes als Hemmschuh anhängen müssen; dann entbrannte ein Revolutionskampf um die Sanktion neuer Formen, und neue Religionsstiftungen führten den relativen Fortschritt zum Siege.«

Die Religion »erscheint im Gebiete des Naturmenschen nicht als eine Religion der Spekulation, sondern als die des Kultes; und der Kult ist nichts anderes als jene Erstreckung der Lebensfürsorge in ein Gebiet, das sich in staunenswürdiger Übereinstimmung die kindliche Vorstellung des Menschen überall erschlossen hat.« Die Beobachtung lehrte den Menschen, dafs gewisse Erscheinungen für ihn gewisse gefahrdrohende Folgen haben; die Furcht davor bewog ihn, der unsichtbaren Macht, die sein Leben zu vernichten drohte, darzubieten, was er besafs; auf diese Weise entstand der religiöse Kultus, der also auch an die Lebensfürsorge anknüpft. »Die aus der Todeserscheinung erschlossene primitive Seelenvorstellung führte die Vorstellung eines Fortlebens der Seele aufser dem Leibe herbei; an die Vorstellung dieses Fortlebens schlofs sich der Wunsch einer für jenes Leben verlängerten Fürsorge in dem Grade, in welchem die primäre Lebensfürsorge entwickelt war. Der Wunsch der Erhaltung der eigenen Seele wird für die Nachkommen Gebot und Pflicht,« sobald der Mensch zu einem entsprechenden Grade stetiger Organisation gelangt ist; »diese allzeit bindende Pflicht

hat das im Naturmenschen als unheimliche Furcht sich äufsernde instinktive Abhängigkeitsgefühl, das in seiner Verletzung als Gewissen erscheinende Verpflichtungsgefühl vorbereitet. Die selbst geschaffene Vorstellung aber war es, welche, mächtiger als jede äufsere Gewalt, der sich der Einzelne leicht entziehen konnte, den Menschen ängstigte und ihn in den Erfolgen nach wohlthätige Zucht nahm«; mit den Naturgesetzen noch völlig unbekannt, verwahrt der Urmensch im Schatze seiner Erfahrungen nur eine Art von unsichtbar wirkenden Ursachen, die unsichtbar gewordenen Seelen, deren Ablösung von den Leibern er wahrgenommen hat und von denen er sich abhängig fühlt. Die Verknotung dieser vorbereitenden religiösen Anschauungen zu der einer abstrakten Einheit setzt bereits eine ziemlich bedeutende Geistesentwicklung und ein langes Kulturleben voraus; diese ideale Erfassung ist auf niederen Kulturstufen nur für hochentwickelte Geister möglich. Das Priestertum hat vielfach die Konsequenzen aus den Volksvorstellungen, welche am Sinnlichen haften blieben, gezogen und, die Autorität des Göttlichen zunächst im wörtlichen Sinne verkörpernd, ein absolutes Regiment auf Erden als ein nur der menschlichen Gesellschaft eigenes Zuchtmittel geschaffen. Diese Volksreligionen nahmen natürlich bei den verschiedenen Völkern je nach dem Kulturstandpunkte verschiedene Formen an; die idealen Religionsanschauungen, die durch schöpferische Geister innerhalb solcher Volksreligionen sich herausbildeten, wurden in ihrer Entwicklung immer von der betreffenden Volksreligion beeinflufst. Es ist sehr ungeschichtlich, in allen Formen des Christentums die originalen Hervorbringungen seines Schöpfers zu sehen; auch das Christentum hat die bis zu der Stufe der Kulturentwicklung, auf der es in die Erscheinung trat, von der Menschheit mühsam genug entwickelten Vorstellungselemente nicht verworfen, um sie durch absolut neue zu ersetzen, denn in diesem Falle hätte sich sein Verständnis den Völkern nicht sofort erschliefsen und hätte es seinen raschen Siegeslauf nicht vollbringen können. An die Stelle der Kulturgerechtigkeit, des Sühnschulderlasses durch Gebrauch der Mittel eines Kultwerkes setzt das Christentum die sittliche Gerechtigkeit, die Heiligkeit des Wandels, die über alle Grenzen der vorhandenen Gesellschaftsgruppen hinaus sich erstreckende Liebe; das gibt Jesu die Zuversicht der inneren

Gottesnähe und dem Volke das unbegrenzte Vertrauen in diese Thatsache und macht seine Lehre zum Inbegriff einer weltbewegenden Reform. Wenn wir uns den Eindruck seiner Persönlichkeit und Lehre auf das Volk grofs genug vorstellen, so wird der Glaube an seine Messianität, welcher um diese Zeit gerade im Judentum lebendig war, im Volke uud in ihm selbst zur Notwendigkeit; Jesus wurde ein Sohn Gottes, ein Christus. Mit dem Tode Jesu waren die Hoffnungen der meisten jüdischen Anhänger zerstört; aber die Thatsache selbst bildete den Inhalt eines neuen von Paulus formulierten Mysteriums, dessen Inhalt wie der eines jeden anderen auf die Erlösung vom Übel gerichtet ist, welche er in ihrer Vollendung und zugleich die Erlösung vom Kulte und der Last seiner Werke in sich schliefst. Damit aber trat das Christentum in ein neues Stadium ein; es trat aus seiner naturgemäfsen Entwicklung in Berührung mit der Volksreligion heraus, und seine Pflege wurde das Privilegium eines besonderen Standes, der Priesterherrschaft. Diese trug wohl für seinen inneren Ausbau, nicht aber für seinen gleichmäfsigen Fortschritt mit der übrigen nationalen Kultur Sorge; sie beschränkte ihr ganzes Wirken darauf, das einmal Festgestellte so, wie es ist, zu erhalten. Sobald aber einer Religion der Stempel der Unfehlbarkeit aufgedrückt wird, mufs sie stehen bleiben, zu einer gewissen Zeit mit der fortschreitenden Geisteskultur in Konflikt geraten und die Vernunft zwingen, gegen sie in die Schranken zu treten.

Lippert hat, wie wir sehen, im Unterschiede von Hellwald, neben den natürlichen Faktoren in der Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens auch die geistigen betont und tritt somit aus den Grenzen der naturalistischen Weltanschauung hinaus. Durch den Aufbau der Kulturgeschichte auf ihre natürliche Basis trat diese in einen heilsamen Gegensatz zu der Hegelschen Geschichtsphilosophie, welchen den Entwicklungsgang des menschlichen Kultur- und Geisteslebens nicht an der Hand der Thatsache feststellte, sondern dnrch philosophische Spekulation zu finden suchte. Allerdings entging man nicht dem Irrtum, dafs man im Gegensatz zu der ideal-philosophischen Richtung in der Geschichtswissenschaft nun völlig die sozial-naturwissenschaftliche Darstellung als die richtige setzte und dabei das Individuelle, das Persönliche vollständig ignorierte; auch Lippert

ist dieser Gefahr nicht entgangen, auch seine Kulturgeschichte ignoriert das Persönliche und mit ihm auch die sittlichen und idealen Antriebe in der Kulturentwicklung. Besonders aber haben die Begründer des wissenschaftlichen Sozialismus, Marx und Engels, die Bedeutung der Züchtungslehre für ihre Theorie erkannt und sie zur Begründung derselben verwertet; die Prinzipien der Differenzierung, Anpassung, Vererbung und Auslese wurden einfach ohne weiteres auf die soziale Entwicklung übertragen. Wie Darwin die Geschichte der Tiere vom Standpunkte des Kampfes ums Dasein, um die Nahrungsmittel auffafste, so fafste Marx daher die Geschichte des Menschengeschlechts unter dem Gesichtspunkte des wirtschaftlichen und politischen Klassenkampfes auf; er stellt die Geschichte der tierischen Organologie in Parallele mit der Geschichte der menschlichen Technologie und sieht die Arbeitsmittel nicht nur als Gradmesser der Entwicklung der menschlichen Arbeitskraft, sondern auch der Gesellschaftsstufe an; sie sind daher für ihn die materielle Basis der geistigen und sozialen Entwicklung des Menschengeschlechts. Allerdings darf der Einflufs der natürlichen Lebensbedingungen nicht unterschätzt werden; denn die Kulturgeschichte zeigt uns deutlich, dafs in Gegenden, wo die Lebensbedingungen sich nicht oder nur wenig verändert haben, der Mensch auf der früheren Stufe der Kultur stehen geblieben oder nur wenig fortgeschritten ist, dafs dagegen in andern Gegenden, wo er nicht nur mit der Natur, sondern auch mit Menschen um die Existenz kämpfen mufste, der Fortschritt im gröfsten Umfange eingetreten ist. Aber natürliche und geistige Faktoren wirken eben zusammen; jene sind die Reize, welche diese, die im Persönlichen zum Ausdruck kommen, zur Thätigkeit anregen und so die sittlichen und idealen Antriebe in denselben zum Ausdruck bringen; die schöpferische Geistesthätigkeit des Persönlichen ist oft so auffallend, dafs selbst die wohlthätigsten Erfindungen oft bei den Zeitgenossen auf Widerspruch stofsen und erst allmählich zur Anerkennung kommen. Von besonderem Einflufs auf die geistige Entwicklung der Menschheit war aber die Gottesidee, die wohl in ihrem Fundamente mit der Lebensfürsorge in Verbindung steht, dann aber mit der Entwicklung des geistigen Lebens in ihren idealen Formen sich dieser Verbindung entzieht. Von diesem Gesichtspunkte aus ist nun in neuerer Zeit die

Soziologie in einer Reihe von Schriften bearbeitet worden, und wir werden nun versuchen, unter Vermeidung aller Einseitigkeiten in unseren folgenden Erörterungen ein Bild von der sozialen Entwicklung im allgemeinen und der Kulturentwicklung der Menschheit im besonderen zu geben.

Litteratur: Haake, die Schöpfung des Menschen und seiner Ideale, Jena-Costenoble. — Lippert, Kulturgeschichte der Menschheit in ihrem organischen Aufbau, Stuttgart, Enke. — Faulmann, Im Reiche des Geistes. Geschichte der Wissenschaften, Wien, Hartleben. — Otto Henne am Rhyn, Kulturgeschichte der jüngsten Zeit, Leipzig, Wiegand. Büchner, Am Sterbelager des Jahrhunderts, Giesen, Roth. Schulze, Der Zeitgeist in Deutschland usw. Dierks, Entwicklungsgeschichte des Geistes der Menschheit, Berlin Hofmann. Honegger, Kulturgeschichte, Leipzig, Weber. Barth, die Philosophie der Geschichte als Soziologie I. Einleitung und kritische Übersicht. Dr. Kistiakowski, Gesellschaft und Einzelwesen, Berlin, Liebmann.

Die Pflege der lautreinen Aussprache in der Schule.

Von **L. Link**, Lehrer in Krefeld.

(Schlufs.)

An zweiter Stelle erwähnen wir:

Fibel für den ersten Sprech-, Lese- u. Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen der Phonetik bearbeitet von Wilhelm Bangert. Verlag von Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M. 2. Auflage 1895. Ein Begleitwort zu der Bangert'schen Fibel ist in demselben Verlage von Karl Hefs, Lehrer am Seminar der Elisabethenschule zu Frankfurt a. M. erschienen.[1]) Als Ergänzung zu den Ausführungen Kindervaters geben wir folgendes aus dem Buche von Hefs.

Unter der Überschrift:

Der deutsche Anfangsunterricht auf phonetischer Grundlage heifst es: Zunächst wurde der Unterricht in den neueren Sprachen auf phonetische Grundlage gestellt; aber immer dringender erhob sich die Forderung, durch systematische phonetische Schulung im deutschen Unterricht die Schüler zu

[1]) Neuerdings ist von Bangert erschienen: Sprachstoff für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung auf phonetischer Grundlage. Frankfurt, Diesterweg.

richtigerem, schönerem Gebrauch ihrer Muttersprache als bisher zu befähigen. Versuche wurden seit einer Reihe von Jahren durch Direktor Rehorn bei den Unterrichtsübungen der Seminaristinnen gemacht. Die als Vorstufe zu Paldamus Lesebuch herzustellende Fibel wurde dann von Wilhelm Bangert ganz auf phonetischer Grundlage aufgebaut. Selbstverständlich mufste Bangert dabei von der Schreiblesemethode ausgehen, da dieselbe allein hier in Übung und vor allem die einzige ist, welche die erforderliche systematische Folge der Laute ermöglicht. Wo dabei Phonetik und Methodik in Widerstreit geraten, hat Bangert in glücklicher Weise ausgeglichen, sodafs weder der einen noch der anderen Gewalt geschieht. Vor allem hat er seine Fibel rein gehalten von den vielen lautlichen Fehlern, den Verwechslungen und dem Durcheinander verwandter Laute, von welchen die meisten bekannten Fibeln wimmeln.«

Das Neue in dem Bangert-Hefs'schen Verfahren gegenüber der bisherigen Lehrweise geht am besten aus folgenden Abschnitten der Schrift von Hefs hervor.

Besprechung der Artikulation.

Selbstverständlich hiefse es etwas Lächerliches verlangen, wollte man die Forderung aufstellen, es wären die Kinder in die Phonetik, in die genaue Entstehungsweise der Laute einzuführen. Was zu verlangen ist, beschränkt sich 1. auf das Alleräufserlichste, das, was jedes Kind genau und leicht anschauen kann (Lippenstellung und die auffälligsten Bewegungen der Zähne und Zunge), 2. in der Regel auch auf die Fälle, in welchen Fehler zu vermeiden oder zu korrigieren sind (z. B. in den Lauten ch [ich] u. sch).

Übung der richtigen Artikulation.

Dabei ist zu unterscheiden die Übung des Lautes in seinem ersten Auftreten und die Übung desselben im späteren Verlauf des Unterrichtes.

A. Erstes Üben des Lautes.

1. Der neue Laut wird für sich allein geübt.

Dem Üben hat die Besprechung der Artikulation vorgearbeitet. Der Lehrer spricht den Laut, indem er Aug und Ohr der Kinder zum spannendsten Aufmerken zwingt, recht laut und deutlich, scharf artikuliert, vor. Dieses Vorsprechen wird nach Bedürfnis, d. i. so oft wiederholt, so oft das Nachsprechen der

Kinder zeigt, dafs deren Ohr den Klang noch nicht recht erfafst, oder deren Sprachorgane noch nicht imstande sind, die richtige Artikulation herzustellen. Es wird auch oftmöglichst durch das Vorsprechen solcher Schüler ersetzt, welche den Laut schon vollständig beherrschen (das Vormachen gerade durch andere Schüler ist allenthalben, wie auch hier von besonderem Wert, Die Nachbildung des Lautes geschieht

a) in beliebiger Dauer und Höhe; von einem Kinde, von mehreren zusammen, von der ganzen Klasse im Chor. Namentlich diese letzte Art des Übens ist möglichst in den Vordergrund zu stellen. Bald werden dabei die Kinder gefunden sein, welche noch mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben. An der Überwindung der letzteren mufs mit Konsequenz gearbeitet werden; aber man darf nicht glauben, man müfste derselben gleich in der ersten Stunde Herr werden. Man würde die Kinder dadurch nur abschrecken. Von Stunde zu Stunde fasse man konsequent wieder auf ein paar Minuten an, unterstütze die Bemühungen der Kinder durch Angabe der falschen Artikulationen, die sie machen, und lasse nicht nach, bis der richtige Laut von allen erreicht ist. Sind die Schüler imstande, den Laut in beliebiger, von ihnen gewählter Dauer hervorzubringen, was ja bei der Mehrzahl der Laute im Augenblick geschehen sein wird, so nöthige man sie zur

b) Übung derselben in vorgeschriebener Dauer. Wir werden später noch von dem aufserordentlichen Wert der richtigen Behandlung des Atems zu reden haben. Wie dieselbe das A und O bei der Tonbildung im Singen ist, so auch überall beim Deklamieren, Lesen, Sprechen etc. Hier haben wir es mit den ersten Vorübungen dazu zu thun. Auf ein gegebenes Zeichen setzen die Kinder ein und halten den Laut, bis das Zeichen zum Absetzen gegeben wird. Die Kinder werden in immer längerem Aushalten, also in immer sorgfältigerer Verwertung des Atems geübt. Wie oben wechselt die Übung eines einzigen, einzelner vereint und des ganzen Chores. Nur durch die letztere Übungsweise wird man manche Kinder mit Leichtigkeit zum beliebig langen Artikulieren eines Lautes befähigen. An das bisherige Üben in beliebiger Tonhöhe schliefst sich dann bei allen stimmhaften, dauernden Lauten

e) das Üben in bestimmter Tonhöhe, das Singen. Der Laut wird zunächst auf einen einzigen Ton, dann auf eine

Folge von Tönen — Grundton bis Terz, Grundton bis Quinte, in der ganzen Tonleiter, in den Tönen des Tonikadreiklangs, auf- und abwärts gesungen. Auf alle Fälle mufs dem Singen der Laute, als einem äufserst wichtigen Faktor für die richtige Bildung, ein möglichst ausgedehnter Raum gewährt werden.

2. Das Üben des Lautes mit anderen Lauten. a) Neben anderen Lauten. Ist der Laut an sich geübt, so stellen wir ihn neben früher eingeübte, namentlich ähnliche, machen auf die Verschiedenheit der Artikulation aufmerksam und lassen dieselben in wechselnder Folge üben.

b. In Verbindung mit anderen Lauten. Darauf tritt der Laut je nach Bedürfnis in mehr oder weniger zahlreichen zufälligen Verbindungen in Wörtern auf, und es wird damit der Abschlufs des Übens eines Lautes in seinem ersten Auftreten erreicht.

B. Übung des Lautes im ferneren Verlauf des Unterrichtes.

Sind wir auf diese Weise so weit gelangt, dafs der zu übende Laut in seinem ersten Auftreten von der Klasse beherrscht wird, so endet keineswegs damit die Arbeit an demselben. Die Erfahrung lehrt, dafs ein einmaliges (ich nenne es einmalig, wenn es sich auch durch viele Stunden hinzieht) derartiges Üben, auch bis zur vollständigen Herrschaft über den Laut, denselben noch lange nicht in den täglichen Gebrauch einführt. Es wird darum die Aufgabe unserer Thätigkeit sein, dafs wir unsere Schüler nicht blofs zur korrekten Artikulation der einzelnen Laute befähigen, sondern sie auch dahin führen, dafs sie die so gewonnenen richtigen Laute im Flufs der Rede beherrschen und anwenden können, ja stetig in der Schule wirklich anwenden.

Unsere Arbeit in dieser Richtung wird eine dreifache sein: a) So oft ein neuer verwandter Laut auftritt, wird sofort der frühere, namentlich wenn Verwechslungen, Vermischungen der Artikulationen stattfinden, in Verbindung mit dem neuen geübt und wieder auf seine Reinheit hin kontrolliert. b) So oft ein Fehler sich zeigt, wird die zu Anfang ausgeführte systematische Übung in einem durch das Bedürfnis festzustellenden Mafs neu angestellt. c) Alle Laute, welche irgend zweifelhaft sind, besondere Schwierigkeiten bieten, werden nach Bedürfnis

Jahre hindurch, immer in wechselnden Gruppen, systematisch geübt.«

Wir erwähnen noch zwei weitere Fibeln, die nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet sind: Hoffmann, deutsche Schreiblesefibel auf phonetischer Grundlage. Marburg, Elwert. 50 Pfg., Begleitwort 20 Pfg. und Brüggemann, Lesebuch für das erste Schuljahr. Nach phonetischen Grundsätzen. Leipzig, Wunderlich. 60 Pfg., Begleitwort 40 Pfg.

Wie die Verfasser die Grundsätze der Lautbildungslehre im deutschen Aufangsunterricht erwarten wollen, dürfte aus dem Angeführten zur Genüge erkannt werden. Dafs diese Fibeln einen bedeutenden Forschritt in der Methode des ersten Leseunterrichts darstellen, ist einleuchtend. Gern schliefsen wird uns dem Wunsch Dr. Spielmanns an, die Verfasser von Fibeln möchten bei neuen Auflagen die Phonetik nicht aufser acht lassen. Wo aber der Lehrer gezwungen ist, nach andern Fibeln zu unterrichten, möge er doch nicht versäumen, sich mit der Verwertung der Lautbildungslehre im ersten Leseunterricht bekannt zu machen. Er wird durch dieses Studieren grofsen Gewinn für seine Unterrichtsthätigkeit davon tragen.

Noch möge erwähnt werden, dafs es auch für die lautreine Aussprache von Wichtigkeit ist, die Kinder so früh wie möglich zusammenhängende Stücke, die im Gedankenkreise der Kleinen liegen, lesen zu lassen. Wird der Schüler mit bedeutungs- oder zusammenhangslosen Wörtern geplagt, so erscheint ihm die Schrift als etwas Fremdes, Unheimliches, Feindliches. Dann stellt sich nicht allein sinnlose Aussprache ein, sondern es wird auch der Grund zu dem mit Recht berüchtigten Schulton gelegt, der, wenn er einmal eingerissen ist, sich schwer wieder ausrotten läfst. Erkennen die Kinder aber, dafs die Schriftzeichen nur ein Abbild ihrer wirklichen Sprache sind, so werden sie auch beim Lesen mit dem natürlichen Sprechton sprechen, und es wird sich keine unnatürliche Grenzscheide zwischen der Schulsprache und der Aussprache des Lebens aufrichten.

C. Die Pflege der Aussprache während der übrigen Schulzeit. Besondere Sprechübungen.

Sind die Schüler soweit gelangt, dafs sie fertig lesen können, so mufs ihnen erst recht das Lesen als eine andere Art des Sprechens erscheinen. Wie das Kind aber nur über solche Gegenstände spricht, die in seinem Gedankenkreise liegen, so

mufs auch dieser Gesichtspunkt für die Auswahl des Lesestoffes mafsgebend sein.

Hat die Unterstufe bezüglich der lautreinen Aussprache ihre Pflicht erfüllt, so werden auf der Mittel- und Oberstufe weniger Fehler vorkommen. Deshalb erfolgen von jetzt ab die Belehrungen mehr gelegentlich, ein streng geordneter Gang, der sich an die Lautbildungslehre anschliefst, kann entbehrt werden. Immerhin wird sich das Bedürfnis, Aussprachefehler des Schülers zu verbessern, noch häufig genug einstellen. Denn es ist eine bekannte Erfahrung, dafs mit zunehmender Fertigkeit im mechanischen Lesen gern eine gewisse Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit gegen die pünktliche Artikulation einhergeht. Namentlich sind es örtliche und landschaftliche Fehler, die immer wieder auf der Bildfläche erscheinen. Derartige hartnäckige Verstöfse können nur durch fortgesetzte planmäfsige Sprechübungen bekämpft und ausgerottet werden. Am leichtesten lassen sich diese Sprechübungen im späteren Verlauf des Unterrichts mit den Rechtschreibeübungen verbinden; ja, sehr viele Abschnitte der Rechtschreibung können ohne planmäfsige Sprechübungen kaum mit Erfolg behandelt werden.

VI.

Zur Betonungslehre.

Schon beim Fibellesen mufs der Grund zu einer guten Betonung gelegt werden. Kinder neigen dazu, in zwei- oder mehrsilbigen Wörtern die letzte Silbe zu betonen. Der Lehrer trage von Anfang an Sorge, dafs sich dieser Fehler nicht einnisten kann. Je weiter das Kind in der Lesefertigkeit wie in der geistigen Entwicklung überhaupt fortschreitet, in dem Grade mufs es angeleitet werden, das Lesestück nach seiner innern Stimmung zu erfassen; es soll die Beziehung des Inhalts zum menschlichen Gemüte erkennen und zum Ausdruck bringen lernen. »In der Art, die Sätze zu sprechen, zeigt sich der deutsche Sprachgeist in seinem ganzen Ernst, seiner Schönheit und Würde. Das Französische gleicht dem Tanz zur Musik, die Rede hüpft schwebend, leicht, zierlich und schnell dahin, immer dem Ende der Wortgruppe zueilend, mit nasalem Singsang und starken Dehnungen besonders der Nasallaute. Das Deutsche gleicht dem sinnigen Wanderer, der bedächtig die Stelle sucht, wo er den Fufs hinsetzen mufs, der stille steht,

der Landschaft umher sich zu erfreuen, der nach manchem Blümchen am Wege sich bückt. Denn unsere deutsche Sprechweise setzt oft ab, vor jedem Wort, ja auch vor unterscheidbaren Teilen eines Wortes, man sagt nicht Ve-rein, sondern Ver-ein. Die deutsche Aussprache wählt sich zur Tonsilbe nicht die letzte, sondern die bedeutsamste Silbe, sie sucht sich die Hauptbetonungen streng aus nach Würdigkeit und giebt einem Satz oft zahlreiche betonte Wörter, die wieder genau nach dem Rang abgestuft sind.«

Damit der Schüler dies alles beachten und zum Ausdruck bringen lernt, mufs auch hier der Lesestoff seinem jeweiligen Gedankenkreise entsprechen. Dann kann er den inneren Gehalt erfassen und nachempfinden. Anderseits spricht und liest der Schüler entweder ohne Ausdruck, oder er fällt in einen gekünstelten Ton; beides ist gleichermafsen zu verwerfen. Schlichtheit und Natürlichkeit legen am besten davon Zeugnis ab, ob der Schüler den Gedankeninhalt erfafst hat.

Zum Schlusse möge nun noch kurz auf die Mittel hingewiesen werden, die beim Vortrag eines Stückes nach vorstehenden Gesichtspunkten in Anwendung zu bringen sind. Diese Mittel betreffen die Stärke, Höhe und Dauer des Sprechtones. Hinsichtlich der Tonstärke ist schon bemerkt worden, dafs der Schüler lernen soll, vom leisesten Flüsterton bis zur stärksten Tonentwicklung mit voller Deutlichkeit und ohne unnatürliche Anstrengung seine Stimme zu Gehör zu bringen. Dieselbe Gewandtheit mufs er bezüglich der Höhe des Sprechtones erlangen. Was das Zeitmafs betrifft, so soll er imstande sein, nach Belieben rasch und langsam mit den verschiedenen Abstufungen sprechen zu können. Durch die Verbindung der einzelnen Mittel miteinander lassen sich die bezüglichen Übungen ins unendliche steigern. So wird z. B. ein bestimmter Satz 1. leise, 2. mittellaut, 3. ganz laut in mittlerer Höhe mäfsig schnell gesprochen. Dann folgt derselbe Satz 1. hoch, 2. mittelhoch, 3. tief in langsamem Zeitmafs mit lauter Stimme u. s. w. Auf diese Weise kommt der Schüler mit der Zeit so weit, dafs er die Stimme nach jeder Richtung hin in der Gewalt hat. Dann aber erst wird es ihm möglich, der in einem Stücke liegenden Stimmung durch die jeweils veränderte Klangfarbe einen entsprechenden Ausdruck zu geben. Dafs es langer und unablässiger Übung bedarf, ehe das Ziel erreicht ist, weifs jeder, der einmal Versuche

in dieser Richtung angestellt hat. Man lasse sich indes durch anfängliche Mifserfolge nicht abschrecken; später wird der Lehrer seine Mühe reichlich belohnt sehen. Er wird, am Ziele angelangt, erkennen, wie wahr Börnes Worte sind, wenn er sagt: »Welche Sprache darf sich mit der Deutschen messen, welche andere ist so reich und mächtig, so schön und mild, als unsere? Sie hat tausend Farben und hundert Schatten. Sie hat ein Wort für das kleinste Bedürfnis der Minute und ein Wort für das bodenlose Gefühl, das keine Ewigkeit ausschöpft. Sie ist stark in der Not, geschmeidig in Gefahren, schrecklich, wenn sie zürnt, weich in ihrem Mitleide und beweglich in jedem Unternehmen. Sie ist die treue Dolmetscherin aller Sprachen, die Himmel und Erde, die Luft und Wasser sprechen. Was der rollende Donner grollt, was die kosende Liebe tändelt, was der lärmende Tag schwatzt und die schweigende Nacht brütet; was das Morgenrot grün und golden und silbern malt, und was der ernste Herrscher auf dem Throne des Gedankens sinnt; was das Mädchen plaudert, die stille Quelle murmelt und die geifernde Schlange pfeift; wenn der muntere Knabe hüpft und jauchzt, und der alte Philosoph sein schweres Ich setzt und spricht: Ich bin — alles, alles übersetzt und erklärt sie uns verständlich, und jedes anvertraute Wort überbringt sie uns reicher und geschmückter, als es ihr überliefert worden. Der Engländer schnarrt, der Franzose schwatzt, der Spanier röchelt, der Italiener dahlt, und nur der Deutsche redet.«

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des aufserdeutschen Schulwesens.

I.

In England hatte sich vor 1870 der Staat darauf beschränkt, die konfessionellen Körperschaften, in deren Händen das Schulwesen lag, durch Geldsummen zu unterstützen; allmählich bekümmerte er sich jedoch auch um die inneren Schulverhältnisse, unterstützte die Lehrerbildungsanstalten, stellte Lehrbefähigungszeugnisse aus und ordnete eine staatliche Beaufsichtigung des Schulwesens an. 1870 endlich wurde dies alles durch ein Gesetz geordnet und der Schulzwang eingeführt. Neben den konfessionellen und von Geistlichen geleiteten Kirchschulen *(Church-School)* bestehen die konfessionslosen Gemeindeschulen *(Board-School)* und die von freien kirchlichen Gesellschaften begründeten und daher konfessionellen Freiwilligen-Schulen *(Voluntary-School)*. Über den gegenwärtigen Stand des englischen Volksschulwesens ist bereits berichtet worden (Neue Bahnen VIII 269 ff.); auch über die Ausbildung der Lehrer ist daselbst das Wichtigste gesagt. Am besten steht es mit der methodischen und technischen Ausbildung det Volksschullehrer, wie dort dargelegt worden ist; den Leitern und Lehrern an höheren Schulen fehlt häufig jede pädagogische Bildung, daher besteht hier gar häufig die ganze Methode in der Benutzung von encyklopädischen Katechismen. Dagegen werden die Lehrerinnen durch Seminare gut vorgebildet und leisten auch Tüchtiges. Die Volksschulen sind auch im ganzen durch das Unterrichtsgesetz von 1870 gut organisiert; es giebt niedere (Elementarschulen) und höhere Volksschulen *(Higher Grade Schools)*. In den niederen Volksschulen wird unterrichtet in: Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Englisch, Singen, Zeichnen, Religion; in den höheren Volksschulen kommt in den oberen Klassen noch hinzu: Mechanik, Physiologie, Geometrie, Algebra, Französisch und Deutsch. Die meisten Schulen haben auch Leibesübungen in ihrem Lehrplan; in den Mädchenschulen wird Handarbeits- und meistens auch Haushaltungsunterricht erteilt. Fortbildungsschulen bestehen meist nur in gröfseren Orten; der Besuch ist nicht obligatorisch. Die Kindergärten nehmen schon frühzeitig den Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, also schon den Elementarunterricht in sich auf. Ein Kind darf die Volksschule nicht eher verlassen, als bis es die sechs Klassen durchlaufen hat oder wenn es 14 Jahre alt ist oder bis zum 13. Jahr fünf Jahre regelmäfsig die Schule besucht hat. Überall steht bezüglich des Ziels des Unterrichts das Nützlichkeitsprinzip im Vordergrund; man will den Kindern

eine Bildung geben, welche sie am besten befähigt, eine Stellung im gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Leben auszufüllen. Die Staatsunterstützungen wurden auch lediglich nach den Leistungen der einzelnen Schulen bemessen, worüber genaue Bestimmungen bestanden; seit 1895 ist dies jedoch geändert. Während früher die Schulaufsicht sehr mangelhaft war, da sie in Händen von Männern lag, denen jede pädagogische Bildung abging und bei deren Wahl nur religiöse, politische oder persönliche Rücksichten mafsgebend waren, hat man in den letzten Jahren zu Inspektoren der Volksschulen Männer mit gründlicher pädagogischer Bildung gewählt; auch hat man auf Einführung einer Erziehung nach den Grundsätzen der Fröbelschen und Pestalozzischen Pädagogik in den Kindergärten und Unterklassen der Volksschulen gedrungen. So bereitet sich auch im englischen Schulwesen allmählich eine Reform vor; in der Gegenwart befindet es sich in einem Stadium der Anpassung an die neuen sozialen Verhältnisse des Landes. Um diesen Bewegungen einen festen Halt zu geben und in eine bestimmte Richtung zu leiten, bereitete die Regierung seit 1896 eines »Gesetzesvorlage zur Förderung des Schulwesens in England und Wales« vor, welche dann dem Parlament vorgelegt und in demselben beraten wurde. Die Kirche und ihre Anhänger sorgen dafür, dafs trotz der grofsen Kosten die konfessionellen »Freiwilligen-Schulen« erhalten bleiben; sie wollen damit den konfessionellen Religionsunterricht und den Einflufs der Kirche auf Schule und Lehrerstand aufrecht erhalten. In den Gemeindeschulen wird wohl Religionsunterricht, aber kein konfessioneller, sondern nur biblischer erteilt; ein gesetzlicher Zwang zum Besuch kann nicht ausgeübt werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Gelehrtenschulwesen; hier bestehen die älteren Schulen, unterhalten durch kümmerliche Stiftungen und sehr hohes Schulgeld, und neue, von Schulausschüssen gegründete und aus Ortssteuern und Staatszuschüssen unterhaltene Schulen. Der angeführte Gesetzesentwurf sollte nun Ordnung in dieses mannigfach gestaltete Schulwesen bringen; namentlich hofften die konservativGesinnten, mit Hilfe der konservativen Majorität des Parlamentes die Entwicklung des Gemeindeschulwesens zugunsten des Freiwilligenschulwesens und damit zugleich die Entwicklung des demokratischen Geistes zu hemmen. Es sollte in jeder Grafschaft eine besondere Schulbehörde geschaffen werden, welcher das sämtliche Schulwesen unterstellt sein sollte und die auch für entsprechende Lehrerbildung zu sorgen hatte; die »Freiwilligen-Schulen« sollten besondere Unterstützungen aus dem Staatsschatze erhalten. Die Liberalen waren daher entschiedene Gegner des Entwurfs; aber auch den Wünschen der Konservativen entsprach er nicht ganz, da er ihnen neben staatlicher Aufsicht zu wenig staatliche Unterstützung in Geld bot. Die Regierung zog daher die Vorlage zurück. Der Mangel einer einheitlichen Organisation, eines durchgehend und einheitlich ausgebildeten Lehrkörpers und infolgedessen auch einer natur- und kulturgemäfsen Methode und eines er-

ziehenden Unterrichts sind grofse Schattenseiten der englichen Volkserziehung; der Schulzwang wie die Lehrerbildung sind nicht streng durchgeführt, es herrscht hier zu viel Freiheit. Aber einsichtsvolle und sachkundige Schul- und Staatsmänner haben diese Mängel erkannt; viele Lehrer und Lehrerinnen gehen jährlich nach Deutschland, um dort die Pädagogik theoretisch und praktisch zu studieren. Die englischen Lehrer haben sich zu einem Verein zusammen geschlossen *(National Union of Feachers)*, welcher den Schulbehörden mit Vorschlägen an die Hand geht, ihre Verordnungen kritisiert und Vorschläge zu Verbesserungen macht; dieser Verein sendet auch Lehrer ins Ausland, sorgt für Regelung der Gehälter, der Anstellung und den Pensionen der Lehrer.[1])

Von der richtigen Erkenntnis ausgehend, dafs die durch die Volksschule vermittelte Bildung nicht ausreichen kann, um den Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu gestalten und zur Teilnahme an der geistigen Kulturarbeit der Gegenwart zu befähigen, hat man seit einem halben Jahrhundert in England Veranstaltungen getroffen, welche es den Erwachsenen ermöglichen, sich in geeigneter Weise fortzubilden; die wichtigsten dieser Veranstaltung bilden die Volksbibliotheken und die Volkshochschulen. Die Errichtung von Volksbibliotheken wird durch gesetzliche Bestimmungen unterstützt; so kann z. B. nach Beschlufs einer Gemeindeverwaltung eine solche Volksbibliothek gegründet und zur Bestreitung der Kosten eine Steuer bis zu einer gewissen Höhe erhoben werden. Diese Volksbibliotheken werden besonders von dem Arbeiterstande benutzt und sind mit Lesehallen verbunden; bei einzelnen Volksbibliotheken hat man auch eine besondere Abteilung für die Schuljugend und ein besonderes Lesezimmer für diese, in welchem sich namentlich Kinder, denen die elterliche Aufsicht während den Tagesstunden fehlt, mit Lesen beschäftigen. *Sir John Lubock* sprach bei der Eröffnung der *Rother hithe Free Library* (1890) die Behauptung aus: »Es ist eine allgemeine Empfindung, dafs unsere Schulen viel Geld kosten und dafs die Ausgaben dafür noch im Wachsen begriffen sind; ich denke aber, es läfst sich leicht zeigen, dafs Unwissenheit in der That mehr kostet als Bildung.« (Dr. E. Schultze, Englische Volksbibliotheken).

Das Education Departement in London veröffentlicht seit 1896 spezielle Berichte über das Schul- und Bildungswesen der wichtigsten Kulturländer *(Special Reports on Educational Subjects)*, von welchen nunmehr drei Bände vorliegen; in Band II beschäftigen sich 21 gröfsere Artikel mit dem Schulwesen Englands. In einem dieser Artikel, der von der »Ausbildung von Lehrern höherer Schulen und über pädagogische Ideale« handelt, heist es: »Das Vorherrschen des reinen Sports und der rein formalen Übung der Intelligenz zum

[1]) Wychgram, deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen I. 36 II. 1 Dr. Aronstein. Die Entwicklung der höheren Knabenschulen in England. (Marburg, Elwert, 1897).

Schaden der schöpferischen Einbildungskraft ist ein weiterer Fehler unserer Erziehung. Vom Leben, für das doch die Schule erziehen soll, ist die Berufsarbeit sicherlich der gröfste Teil; aber man kann kaum sagen, dafs unsere Erziehung zu diesem gröfseren Teil des Lebens irgend eine Beziehung hat. Es ist fraglich, ob nicht der Mangel an Wirklichkeitssinn, die Entfremdung vom Leben der Nation zum grofsen Teil auf diese Eigentümlichkeit zurück zu führen ist. Die Ausbildung der Intelligenz soll an Gegenständen gewonnen werden, die eine wirkliche Beziehung zum Leben haben. Das ziemlich einfältige Paradoxon, dafs alle wahre Erkenntnis vom Nutzen absehen müsse, ist nur ein anderes Beispiel für den Mangel an klarem Denken.« (Direktor Henry in Carlisley. Referat von Dr. O. W. Beyer in: Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen von Dr. Wychgram IV 3).

Diese »Spezialberichte über Erziehungswesen« aus den Jahren 1896—98 bilden eine besondere Abteilung der Denkschriften, die während dieser Zeit auf den verschiedenen Gebieten des wirtschaftlichen und staatlichen Lebens von dem hierzu berufenen Amte bearbeitet und den beiden Häusern des Parlaments überreicht worden sind. Die drei umfangreichen Bände enthalten Darstellungen und Vergleichungen der Erziehungssysteme Englands und der aufserenglischen Länder, der verschiedenen Lehrmethoden und Formen der Schulorganisationen und sollen dem Studium der Erziehung als ein nutzbringendes Hilfsmittel dienen.

Wir geben aus den in dem 2. Bande enthaltenen Berichten über die physische Erziehung in verschiedenen englischen niederen und höheren Schulanstalten die wichtigsten Gedanken, die wohl auch den deutschen Leser interessieren dürften. Es ist bekannt, dafs das eigentliche englische Turnsystem der Sport ist, d. h. der sportmäfsige Betrieb der verschiedenen Spiele, wie Football, Cricet, athletischen Wettkämpfe, des Schwimmens, Ruderns und ähnliche Veranstaltungen. Doch hat man in dem letzten Jahrzehnt, besonders in den der Staatsaufsicht unterstellten Volksschulen *(board Schools)*, dem Schulturnen für Knaben und Mädchen erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet und dasselbe als obligatorisch in den Schulplan aufgenommen.

Aus den Berichten über die physische Erziehung an den dem Schul-Ausschufs unterstehenden Schulen zu London, Birmingham und Leeds geht hervor, dafs das schullpanmäfsige Turnen sich an das auch in Deutschland übliche System anlehnt, ohne aber den Ordnungsübungen auch im geringsten nur diejenige Bedeutung beizulegen, wie dies zum Teil in Deutschland, besonders von den Anhängern des Spiefs'schen Systems, geschieht.

Ordnungsübungen in dieser Ausdehnung sind in England unmöglich; dieselben umfassen vielmehr nur die Grundlage des militärischen Expercitiums und werden lediglich mit Rücksicht auf rein äufserliche praktische Zwecke betrieben. Der Schwerpunkt des schulmäfsigen Turnens liegt in einem auf physiologischer und

anatomischer Grundlage aufgebauten und allseitig durchgebildeten System von Freiübungen. Es lassen sich aus den oben angeführten Berichten zwei Hauptgrundsätze, als allgemein beobachtet, anführen, die bestimmend sind für Stoffauswahl, Anordnung und Betrieb dieser Art von Leibesübungen. 1. Die Körperentwicklung ist allseitig zu fördern, woraus folgt, dafs alle diejenigen Übungen auszuscheiden sind, die einseitig auf die Ausbildung einer bestimmten Muskelpartie abzielen, oder die etwa nur einen äufseren Effekt beabsichtigen. 2. Da die betreffenden Übungen der Einseitigkeit des Schullebens, der gezwungenen Haltung des Körpers und der Ermüdung durch geistige Arbeit ein Gegengewicht sein sollen, so dürfen die Freiübungen bezüglich der Art, Anordnung und Dauer nur so ausgewählt werden, dafs sie das ermüdete Gehirn nicht von neuem belasten. Aus diesen Grundsätzen ergeben sich von selbst die speziellen Anforderungen an einen rationellen und zweckmäfsigen Unterricht. Die Übungen müssen Rücksicht nehmen auf den Durchschnittsschüler; sie sind in jeder Unterrichtsstunde nach Schwierigkeit progressiv anzuordnen und zwar so, dafs gegen Schlufs leichtere vorgenommen werden, die geeignet sind, einen beruhigenden Einflufs durch Regulierung der Herz- und Lungenthätigkeit auszuüben. In den verschiedenen Schulen wird, um Überanstrengung zu vermeiden und da man von dem Grundsatz ausgeht, dafs die beste Wirkung der körperlichen Übungen nicht in der Dauer derselben, sondern in der öfteren Wiederholung zu suchen sei, täglich zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht einige Minuten und einmal in der Woche stundenplanmäfsig etwa 20 Minuten geturnt. Im ganzen entfallen so auf das eigentliche Schulturnen 1 bis $1^3/_4$ Stunden pro Woche. Damit die Freiübungen mehr den Charakter des disziplinierten Spieles anstelle des Zwangs annehmen, werden sie, wenn eine gewisse Fertigkeitsstufe erreicht ist, mit Musik begleitet. Präcision, Abrundung und Schönheit der Bewegungen sollen dadurch wesentlich gewinnen. Fast alle Schulen sind zu diesem Zwecke mit Pianinos ausgestattet. Bei den gröfsern Schülern tritt, um den Nutzen der Übungen intensiver zu machen, der Gebrauch von Holzhanteln, Stäben und Keulen hinzu. Das Geräteturnen beschränkt sich meist auf Übungen am Reck, Barren, Klettertau und Leiter. Es tritt im Vergleich zu dem, was bei uns geleistet wird, sehr in den Hintergrund, was sich zum Teil wohl aus dem Mangel an geeigneten Lehrkräften erklärt. In den Bezirksschulen gilt der Grundsatz, dafs jeder Lehrer den Turnunterricht seiner Klasse selbst leitet und dafür verantwortlich ist. Aus diesem Grunde werden in den verschiedenen Städten Kurse veranstaltet, in denen die Lehrer theoretisch und praktisch im Turnwesen herangebildet werden und die sie nach bestandener Prüfung mit einem Zeugnis als Befähigungsnachweis verlassen. In Birmingham hat der Schul-Ausschufs die etwas rigorose Mafsregel getroffen, dafs demjenigen Lehrer, der oben genannten Nachweis nicht erlangt, die sonst jährlich bewilligte Gehaltszulage vorenthalten werden kann.

Trotz der erhöhten Aufmerksamkeit, die dem Schulturnen zugewendet wird, liegt der Schwerpunkt der körperlichen Erziehung der englichen Jugend im Spiel. Die nationalen Lieblingsspiele Fufsball und Cricket sind überall zu Hause, wo es nicht an geeigneten Plätzen fehlt; eine treffliche Organisation durch Haupt- und Zweigvereine, die sich fast über das ganze Land erstreckt, stärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und macht somit die ganze Bewegung zu einem nicht zu unterschätzenden Faktor der nationalen Erziehung. Beachtenswert ist, dafs der Unterricht im Schwimmen als obligatorisch in zahlreichen Schulen in den Lehrplan aufgenommen ist. In London z. B. gehörten zuletzt 394 Schulen in 26 Zweigvereinen dem grofsen im Jahr 1883 gegründeten Schwimmverein der Londoner Schüler an und von 1894—96 sind daselbst nicht weniger als 12000 Schüler im Schwimmen unt.rrichtet worden. Wie wenig ausreichend man die zum grofsen Teil in geschlossenen Räumen vorzunehmenden turnerischen Übungen für die körperliche Erziehung der englischen Jugend erachtet, beweist u. a. auch die von den Lehrern in den grofsen Industrie-Bezirken freiwillig unternommene Organisation der Schulspiele. Aus kleinen Anfängen hat sich, besonders seitdem im Jahre 1885 die erste Londoner Elementarschul-Fufsballgesellschaft gegründet wurde, eine Bewegung von geradezu nationaler Bedeutung herausgebildet. Fufsball und Cricket, athletische Spiele in ihren verschiedenen Formen und Schwimmen werden vornehmlich betrieben. Der Höhepunkt der Spielthätigkeit sind die Wettkämpfe und Spiele, die sowohl zwischen den einzelnen Schulen, als auch zwischen verschiedenen Schulverbänden und zwischen denjenigen verschiedener Städte veranstaltet werden. Die enorme Beteiligung des Publikums an solchen Wettkämpfen (oft bis 40000 und mehr Zuschauer), das grofse Interesse und die Begeisterung, mit der Jedermann den Verlauf derselben verfolgt, beweisen, dafs wir es hier mit einer Erscheinung zu thun haben, die, weit aus dem Schulrahmen heraustretend, Schule und Volk der verschiedensten Schichten auf der gemeinsamen Grundlage nationalen Denkens und Fühlens in glückliche Wechselbeziehung gebracht hat. Die mühevolle Arbeit der beteiligten Lehrer geschieht freiwillig und unentgeltlich. Doch wird ihre Opferwilligkeit und Selbstverleugnung von einigen Städten insofern anerkannt und indirekt belohnt, als dieselben den Wohlthätigkeitsstiftungen der Lehrer namhafte Beiträge zufliefsen lassen. Sheffield hat z. B. in den letzten 10 Jahren nicht weniger als 1000 £, Manchester nahezu 700 £ den genannten Stiftungen zugewiesen. Aus den Berichten über »die physische Erziehung an der höheren Mädchenschule zu Sheffield« und »über Spiele und Athletik an höheren Mädchenschulen« geht hervor, dafs auch an diesen Anstalten das Spiel im Freien die bevorzugte Stelle einnimmt und zwar aus folgender Überlegung: Nicht selten werden dem weiblichen Geschlechte gewisse Mängel und Unvollkommenheiten zugeschrieben, die ihm von Natur aus mehr als dem männlichen Geschlechte eigen seien; so etwa eine gewisse Enge

des Gesichtskreises, Mangel an Fähigkeit Persönliches und Sachliches zu trennen oder die Handlungen anderer selbstlos zu beurteilen u. ä. Wenn derartige Vorwürfe auch nur zum Teil berechtigt sind, so haben gerade deshalb die Mädchen noch mehr als die Knaben ein Anrecht darauf, dafs bei ihrer Erziehung nichts versäumt werde, was geeignet ist, ihren Blick nach aufsen hin zu weiten und zu schärfen und sie zu befähigen, die ihnen verliehenen Kräfte für das allgemeine Wohl allseitig zu bethätigen. Nach dieser Richtung hin wird nun den Spielen, wenn sie richtig ausgewählt und organisiert sind, eine bedeutende erzieherische Wirkung zugeschrieben. Sie erweitern den Gesichtskreis, erziehen zu Selbtsständigkeit und wecken das Gefühl der Selbstverantwortlichkeit, sie befördern die Gesinnungen der Freundschaft, der gegenseitigen vorurteilsfreien Wertschätzung und neidlosen Anerkennung und arbeiten dem Geiste der Selbstsucht entgegen, der nur zu gern geneigt ist, alles Handeln mit persönlichen Motiven zu vermischen. Aus diesen Gründen hat man auch in den höheren Mädchenschulen dem Spiele unter allen erzieherischen Mafsnahmen eine so bevorzugte Stellung eingeräumt und durch Anlage und Ausstaltung von Spielplätzen, sowie durch zweckmäfsige Organisation der Spiele eine möglichst intensive Wirkung zu sichern gesucht. Es wird Wert darauf gelegt, dafs der Spielplatz so grofs sei, dafs die ganze Schule zu gleicher Zeit darauf spielen kann. Für die gröfseren Schülerinnen sind die Hauptspiele Cricket im Sommer und und Hokey im Winter; daneben werden aber auch noch andere Ballspiele wie Lawn Tennis, Fives, Rounders gespielt. Für die jüngeren Schülerinnen sind Federball, Reifspiel, Hüpf- und Sprungseil u. ä. leichtere Spiele vorgesehen. Die Spielordnung wird geregelt und aufrecht erhalten durch ein besonderes Comitee, gebildet aus Schülerinnen der Oberklassen und einer Lehrerin. In Sheffield sind täglich mindestens zwei Stunden körperlicher Übung im Freien vorgeschrieben und jede Schülerin hat bei Schulbeginn einzutragen, ob und wie weit sie dieser Anforderung am vorhergehenden Tag nachgekommen ist. Während durch die Spiele im Freien eine bestimmte erzieherische Absicht stark in den Vordergrund tritt, sorgt ein geregelter Turnunterricht, der auch der individuellen Eigentümlichkeit Rechnung zu tragen vermag, für die weitere Entfaltung der Körperkraft und Geschicklichkeit. An der höheren Mädchenschule zu Sheffield sind inbezug auf individuelle Behandlung besondere Anordnungen getroffen. Bei der Aufnahme in die Schule haben sich die Schülerinnen einer gewöhnlich unter Anwesenheit der Mutter stattfindenden ärztlichen Untersuchung zu unterziehen, die einem vorgeschriebenen Schema folgt und auf Grund welcher die Schulleitung diejenigen Anordnungen trifft, die für das körperliche und geistige Gedeihen der Schülerin am zweckmäfsigsten erscheinen. Sind körperliche Abnormalitäten festgestellt worden, so ist es die Aufgabe der geprüften Turnlehrerin der Anstalt, die betreffenden Kinder täglich zu einer bestimmten Zeit einzeln, oder wenn möglich

in kleinen Abteilungen, die die Zahl 10 nicht überschreiten dürfen, dem Fall entsprechend im Turnen zu unterrichten. Die übrigen Schülerinnen turnen in kleineren oder gröfseren Abteilungen täglich 11 bis 12 [45] und zwar nach dem schwedischen System, jede Klasse einmal wöchentlich an festen Geräten. Die Schülerinnen der 4. Klasse, die im Durchschnitt 14 Jahre alt sind, haben an einem Kurs über Gesundheitslehre teilzunehmen. Derselbe umfafst 1. Atmen-Ventilation, 2. die Hautreinlichkeit, 3. Verdauungs-Ernäherung, 4. Leibesübungen, 5. Kleidung und Gesundheit. Neben den Schulspielen und dem obligatorischen Turnen wird im Sommer den Schwimmübungen besondere Beachtung geschenkt, in manchen Anstalten auch Gelegenheit gegeben, sich im Tanzen und Fechten als einer nutzbringenden Ergänzung der übrigen Leibesübungen auszubilden. Überall aber begegnen wir auch an den höheren Mädchenschulen dem löblichen Grundsatz, der den Mädchen zu jeder Gelegenheit eingeschärft wird, dafs Gesundheit das Erste und Wichtigste ist, dafs also im Leben des Menschen frische Luft und Leibesübung die erste Stelle einzunehmen habe, Schlaf die zweite und Arbeit die dritte. H.

Zum Moralunterricht.

II.

Wir leugnen nicht, dafs die Sittlichkeit unabhängig von der Religion entstanden ist und dafs es eine rein auf wissenschaftlicher (soziologischer) Grundlage aufgebaute Ethik giebt; wir geben auch zu, dafs ihre Grundsätze dem gebildeten Menschen als praktische Lebensgesetze vollständig ausreichend und wirksam sein können. Aber wir wissen auch, dafs lange Zeiträume hindurch eine enge Verbindung zwischen Religion und Sittlichkeit bestanden hat und wir bezweifeln, dafs man diese religiöse Stütze für die sittliche Bildung unserer Jugend entbehren kann. Wir wollen daher diesen Gegenstand einer näheren Betrachtung unterziehen, indem wir die Ansichten mafsgebender Philosophen und Schulmänner darlegen. Zunächst wollen wir die Verbindung zwischen Religion und Sittlichkeit etwas näher ins Auge fassen; daraus wird sich dann ergeben, wie weit dieselbe berechtigt ist und im Unterricht auch ins Auge gefafst werden mufs und wie weit nicht. Hier ist nun zuerst zu bemerken, »dafs wir bekanntlich in frühester Zeit das ethische Element durchaus nur in Verbindung mit dem religiösen auftreten sahen. Jene mosaische Urkunde, welche die Verbote des Tötens, Raubens, Stehlens, Verlästerns etc. bringt, schliefst in dasselbe Zehngebot die Anbetung Gottes ein und wendet sich gleichzeitig gegen die schon bestehende anders geartete Götterkulte. Diese Verquickung von Ethik und Religion geht in den einzelnen konkreten Religionen sogar soweit, dafs man lange Zeiten hindurch gar keinen Zweifel daran hegte, dafs beide nicht etwa unbedingt zusammen gehörten, die eine ohne die andere gar nicht denkbar sei und dafs man diese ethischen Gebote ganz ebenso auf unmittelbare göttliche Offenbarung zurückführte, wie die Götter-

verehrung und die mit ihr zusammenhängenden Vorschriften selbst.« Für das Thun des Guten, »also für die praktischen Aufgaben der Ethik«, ist eine Verbindung von Religion und Ethik nicht erforderlich; »hier ist jene reinliche Trennung von Religion und Ethik am Orte«. Denn das Gute soll geschehen, wie das Lessing so schön in seiner »Erziehung des Menschengeschlechts« sagt, nur um des Guten willen. Wohl aber ist es notwendig für die Erkenntnis der letzten Ursache all dieses Thuns, durch welche Erkenntnis dieses menschiche Thun eben erst in Zusammenhang mit all den im Universum wirkenden Kräften gebracht wird, die auch aufser ihm auf Hervorbringung und Herausgestaltung des Guten gerichtet sind. Der höchste Begriff der Ethik ist derjenige der Menschenliebe, der Nächstenliebe. Warum soll ich aber meinen Nächsten lieben? Der blofse Begriff der Nützlichkeit, weil es so für uns Alle am besten ist, weil wir Einer auf die Hilfe und Unterstützung des Andern angewiesen sind, reicht doch zur Begründung dieser Forderung nicht aus. Denn der blofse Nützlichkeitsbegriff könnte mich immerhin veranlassen, da jene Hilfe und Unterstützung anzunehmen und allenfalls zu erwidern, wo es meinem Vorteile zu entsprechen scheint, ihrer aber da zu entraten und nur dem Andrängen meiner schrankenlosen Selbstliebe zu folgen, wo ich dabei besser zu fahren glaube. Das Bewufstsein des gemeinsamen Ursprungs aus dem Schoofse Gottes, um es bildlich auszudrücken, oder aus dem gemeinsamen Urquell alles Seienden und damit alles Guten und Erhaltenden, jenes Bewufstseins, das unter allen Lebewesen, die wir kennen, eben nur der Mensch haben kann und das seinen wesentlichen Vorzug vor den Tieren ausmacht, dieses Bewufstsein ist es, das die Menschen fester aneinander kettet, als die blofse Erwägung der Nützlichkeit oder auch das mehr oder minder klare Gefühl der Verwandtschaft ihrer Naturen für die dieses Bewufstsein eben erst die letzte Erklärung abgiebt. Aber freilich auch dann nur, wenn wir diesen Urquell selbst nicht als ein blofses Natursein, etwa als blofsen organisierten Stoff, sondern eben selbst als ein Lebendiges und Bewufstes anerkennen.« (Dr. Maass, das Verhältnis der Ethik zur Religion). »Der Mensch«, sagt Wundt, »mufs seine sittlichen Anschauungen objektiv und mit der erforderlichen Macht ausgestattet vor sich sehen, wenn sie eine verpflichtende Kraft für ihn gewinnen sollen, und in vielen Einzelnen würden sich nur dürftige Rudimente dieser Anschauungen entwickeln, wenn nicht der sittliche Erwerb der vorangegangenen Geschlechter in den wirkungsvollen Gestalten, in die er durch Sitte, Rechtsordnung und religiöses Leben gebracht ist, ihm überliefert würde.« Hier also setzt die Religion ein; denn im wahren Sinne des Wortes ist sie »nicht eine Summe von Vorschriften sondern eine Weltanschauung und berührt sich insofern mit der Ethik als deren Normen den Glauben an die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschengeschlechts zur Vorraussetzung haben. Dieser Glaube kann allerdings aus der Erfahrung abstrahiert werden, erhält aber erst dann die wünschenswerte Festigkeit, wenn er aus

einer harmonischen Weltanschauung fliefst. Zu einer solchen Weltanschauung gehört aber die Annahme eines mächtigen Willens, der als letzte Quelle der Natur- und Sittengesetze zu betrachten ist.« (Prof. Dr. Jerusalem). So glaubt der Mensch, der mit seiner Vernunft und Phantasie über die Wirklichkeit hinausschweift, dafs in dem unergründlichen Weltall überall dieselben Gesetze herrschen, er glaubt an eine unverbrüchliche Weltordnung, die auch das sittliche Leben beherrscht, an eine sittliche Weltordnung, die im Laufe der Entwicklung des Menschengeschlechts immer besser zur Erscheinung und dem Menschen immer deutlicher zur Erkenntnis kommt. »Was die Geschichte als Thatsache verbürgt, nämlich die Entwicklung des Menschen vom Unvollkommenen zum Vollkommenen, überträgt der von Hoffnung erfüllte Mensch auf die kommenden Zeitreihen. Die Phantasie eilt auf den Flügeln der Ideen der Weiterentwicklung voraus und erblickt das Menschengeschlecht dem Ziele der sittlichen Vollendung zusteuern. Indem aber so der Mensch von Vergangenheit und Gegenwart sich entfernt, verläfst er den Boden der Wirklichkeit und gelangt in das Gebiet des Hoffens und Glaubens, d. i. in das Gebiet des Fürwahrhaltens des blofs Möglichen oder Wahrscheinlichen. Der Glaube an die Macht der Ideen ergreift ihn, der Glaube, dafs Recht und Gerechtigkeit auf Erden endlich den Sieg davon tragen werden, dafs Liebe und Vertrauen die Menschen verbinden, die Summe des Guten sich unaufhörlich mehren, die des Bösen sich mindern werde, — und das mufs der sittlich Strebende wünschen und zuversichtlich erwarten, wenn ihm nicht alle seine Anstrengungen als etwas völlig Zweckloses, als eine Thorheit erscheinen sollen. Er glaubt so an einen moralischen Endzweck der Welt und dessen Erreichbarkeit, an die Heranbildung einer besseren Zukunft durch seine eigene Mitwirkung. Da zur Verwirklichung genannten Ziels natürlich gegebene physische und psychische Bedingungen erforderlich sind, so mufs vorausgesetzt werden, dafs die Einrichtungen der Natur die Erreichung der moralischen Bestimmung der Menschen nicht unmöglich machen, sondern begünstigen. So aber erweitert sich der Glaube an den sittlichen Endzweck der Welt dahin, dafs sich uns die ganze Natur als eine grofse Zweckveranstaltung darstellt, in welcher alle Mittel bereit liegen, um eine moralische Welt zu verwirklichen. Diese Harmonie der Natur mit dem moralischen Endzweck drängt so wieder zu der Überzeugung, dafs die Welt und der Weltenlauf nicht zweckloses Chaos von Atomen sein kann, sondern aus einer höheren Absichtlichkeit hervorgegangen sein mufs. Damit ist der Glaube an einen moralischen Urheber der Natur und ihrer Gesetze gegeben.« (Dr. Jahn, Ethik).

Zugestanden wird also, »dafs sich unabhängig von Religion einsehen läfst, was das sittlich Gute und wie weit von seiner Forderung unser thatsächliches Handeln entfernt sei. Dagegen, dafs Sittlichkeit ohne Religion blofs als das menschliche Bewufstsein der sittlichen Aufgabe, auch die erforderliche Kraft besitze, das gegebene

Individuum in seiner gegebenen individuellen Lage zu ergreifen und zum Guthandeln zu bestimmen und dementsprechend auch die konkreten Ordnungen menschlicher Kultur, sei es so wie sie bestehen aufrecht zu erhalten oder vollends sie, wie wir forderten, von Grund aus neu zu gestalten, das bezweifelt man. Eben hier soll Religion ergänzend eintreten. Die sittliche Überzeugung nämlich, die sie begründet, besteht keineswegs nur in der allgemeinen Einsicht, was das Sittliche und dafs es unbedingt zu erstreben ist, sondern in der Zuversicht, dafs eine Macht des Guten sei, dem Menschenherzen, ja dem All der Dinge überlegen, mit der allein und durch die der thatsächliche Sieg des Guten in der Welt und über die Welt zu erhoffen sei. Mit anderen Worten: Religion oder der Glaube an Gott, vertritt nicht blofs das ferne Ideal eines sittlichen Zustandes der Menschheit, sie ist nicht blofs ein anderer Ausdruck für den menschlichen Traum des höchsten Gutes, sondern schliefst in sich die unmittelbare und lebendige Gewifsheit einer Macht des Guten in der Welt, in den Herzen der Menschen und über sie. Dies zweifellose persönliche Vertrauen, die unerläfsliche Voraussetzung und kräftigste Triebfeder jedes energischen Handelns im sittlichen Interesse, findet in der blofs menschlichen Wissenschaft, wie diese ehrlicherweise gestehen mufs und thatsächlich gesteht, keine ausreichende Stütze. Alle blofs theoretische Erkenntnis des Menschen ist dem Zweifel ausgesetzt, ja all ihr Fortschritt beruht auf dem Recht des Zweifels in ihr; eine so schwanke Gewifsheit kann aber nicht ausreichen in der grofsen, brennenden, unaufschiebbaren praktischen Frage: woher in diesem Augenblick, in dieser bestimmten Lage, in der ich mich befinde, die Kraft, die Zuversicht nehmen zum sittlichen Thun und Leben. Das blofse allgemeine Bewufstsein, was das Gute, selbst die tiefste Überzeugung, dafs es allein des Menschen wahres Heil ist, jenes Heil der Seele, dessen Verlust nicht durch den Gewinn einer ganzen Welt aufgewogen wird, selbst diese Überzeugung gewährt noch nicht die Zuversicht, dafs das Gute, das mir so hochnötig ist, auch in meiner Macht steht. Die blofse Einsicht kann vielmehr, gerade wenn sie das Ideal in seiner ganzen majestätischen Gröfse begreift, den Menschen nur demütigen und vernichten, nur an der Erreichung des vorgesteckten Ziels verzweifeln machen. Gerade gegenüber der aufrichtigen Erkenntnis unseres Mifsverhältnisses zur sittlichen Aufgabe bedarf es einer festeren, tröstlicheren Vergewisserung; diese glaubt die Religion zu geben. Gesetzt selbst, sie täusche sich dabei, an sich und objektiv genommen, so genügt, dafs sie ihren Gläubigen subjektiv die Gewifsheit in der That verschafft, um ihr eine Bedeutung für eben das, worauf doch zuletzt alles ankommt, für die sittliche That, für die Verwirklichung des Sittlichen in der Welt und Menschheit so lange zu geben, als sie überhaupt noch Gläubige findet.« (Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität). — Soll das Hinausschreiten des Menschen über die Erfahrung, »dessen Wagnis die ganze Eigen-

tümlichkeit des Wollens ausmacht, nicht blindlings, nicht regel- und richtungslos geschehen, so mufs er einen festen Richtpunkt, einen sicheren Leitstern, ein Ziel haben. Auch sein letztes Ziel kann nicht in dem Sinne jenseits aller Erfahrung liegen, dafs diese überhaupt keinen Bezug mehr darauf hätte. Es mag ein unendlich ferner, mit keiner menschlichen Erfahrung je zu erreichender Punkt sein, so mufs er dennoch gleichsam in der Verlängerung der Linie liegen, die den Fortschritt der Erfahrung ausdrückt. Dieser letzte ideale, d. h. in der Idee, der blofsen Ausschau des Geistes gesetzte Zielpunkt ist nicht anders als das Ewige, unwandelbar und unbedingt Gültige. — So baut sich über der Welt des Seins die höhere Welt des Sollens auf, beide zueinander in genauer Beziehung und doch streng unterschieden. — Es ist nun von hohem Interesse, zu beobachtzn, wie in den edleren Religionen, zumeist doch in der jüdisch-christlichen, das sittliche, das soziale Moment kräftigen Ausdruck gefunden hat, vor allem in ihrem höchsten Begriff, dem Begriff Gott. Gott vertritt vor allem selbst das Ideal sittlicher Vollkommenheit: ihr sollt vollkommen sein wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. Er vertritt die unverletzliche Heiligkeit des sittlichen Gesetzes — des Gesetzes menschlicher Gemeinschaft. Sofern Gott der Name ist für das sittliche Ideal selbst, wird das Gebot der Sittlichkeit ganz natürlich zum Gebot Gottes. Ganz besonders aber vertritt der Name Gott die Zuversicht, dafs das sittliche Ideal nicht illusorisch ist, dafs es eine Macht bedeutet, die die Welt und die Herzen der Menschen besiegt und schliefslich zum Guten lenken mufs. So ist das Sittliche überall im Religiösen eingeschlossen; es kommt nur darauf an, es in seiner Reinheit herauszuschälen, womit denn freilich die Glaubensvorstellungen sich zugleich eine Reinigung gefallen lassen müssen.« (Natorp a. a. O.)

»Die Religion entspringt dem Bedürfnisse des menschlichen Gemütes nach einer abschliefsenden, befriedigenden Weltanschauung. Im Gefühle der Unbefriedigung mit dem Weltlauf sucht sich der Mensch ein ideales Weltbild zu gestalten. Es ist unwahrscheinlich, dafs er je ohne ein solches Bild eines vollkommenen Daseins wäre. Die ideale Welt, welche die religiöse Einbildungskraft gestaltet, wird jedenfalls auch das sittliche Gebiet in sich fassen. Die Betonung des Sittlichen ergiebt sich schon unmittelbar aus der Vorstellung des von der Gottheit gelenkten Weltlaufes. Ursprünglich tritt jedoch das Sittliche in der Religion noch in den Hintergrund, ja die Religion enthält sogar unsittliche Bestandteile, wie die religiösen Anschauungen der Naturvölker lehren. Das religiöse und sittliche Gewissen sind durchaus nicht eins, wie wir selbst noch auf hohen Kulturstufen sehen, auf welchen oft die Nichtbeachtung einer nichtssagenden Kultushandlung für sehr sträflich gilt, während man über sittliche Vergehen leichter hinweggeht. Ja, man kann sogar behaupten, je mehr der Verstofs gegen den Kultus als ein schweres Vergehen betrachtet wird, um so gleichgiltiger wird ein Verstofs gegen das Sittengesetz. Die strenge Beobachtung des Kultus gilt dagegen als

ein grofses Verdienst, so dafs damit die Schulden des Gewissens getilgt erscheinen. Es kommt soweit, dafs eine doppelte Sittlichkeit sich ausbildet, eine kirchlich-religiöse und eine natürliche und letztere erscheint noch dazu als die minderwertige, da ihr nicht wie ersterer die göttliche Heiligung eigen ist. Die Entwicklung der meisten Religionen hat zu dieser verhängnisvollen Unterscheidung gedrängt. Verhängnisvoll mufs diese Unterscheidung werden, da die sittliche Lebensführung entweder als etwas Gleichgiltiges angesehen wird oder das Gewissen meint, durch die Erfüllung von ziemlich äufserlichen Kultushandlungen sich von seinen Sünden befreien zu können. Wir sehen daraus, dafs Sittlichkeit und Religion keineswegs eins sind. Die kirchlich-religiöse Sittlichkeit ist überdies auf die absolute Autorität aufgebaut, während die wahre Sittlichkeit nur aus der freien Selbstentwicklung und Bethätigung hervorgeht. Autoritativen Geboten zu folgen, verrät eine niedere Stufe der Sittlichkeit. Von einer einzelnen positiven Religion kann auch nie eine allgemeine, reine Sittenlehre vertreten werden. Denn jede positive Religion hat ihr bestimmtes dogmatisches Kleid, welches auch das Gewand für die sittlichen Anschauungen bilde. Und wie eine kirchliche Religion ihre bestimmten Glaubensanschauungen für feststehend und allein richtig ansehen wird, so auch ihre darauf gegründeten sittlichen Grundsätze. Auch beim Christentum, das im wahren Sinne seines Stifters eine durchaus sittliche Religion darstellen würde, traten jene Übelstände ein durch die Verkirchlichung desselben. Es liegt eine gewisse Tragik darin, dafs dadurch die Religion der Liebe oft zu einer Religion des Hasses geworden ist. Denn wie oft wurde des Glaubens wegen das Gebot der Nächstenliebe mifsachtet und verletzt! Nicht leicht haben Verfolgungen und Kriege solche Gräuel gezeitigt, wie die, welche um die Religion der Liebe willen entstanden. Auch heute noch sind, wie die Erfahrung lehrt, die unduldsamsten und gehässigsten Menschen die fanatischen Rechtgläubigen, besonders deswegen, weil sie glauben, einzig im Besitze aller Wahrheit zu sein. Nur eine rein auf sittliche Grundsätze sich stützende Religion wird mit der Sittlichkeit selber zusammenfallen. Wenn daher Religion und Sittlichkeit in Verbindung gesetzt werden, so mufs das Religiöse auf das Sittliche und nicht umgekehrt das Sittliche auf das Religiöse gegründet werden. In diesem Sinne ist Religion und Sittlichkeit eins. Das sittliche Streben ist ein ewiges Werden, ein Annähern zu einem Ideale. Indem wir aber einem Ideale unverrückt zustreben, ohne dasselbe erreichen zu können, anerkennen wir einerseits das Dasein desselben, das besteht unabhängig von uns beschränkten endlichen Wesen, empfinden aber andererseits eine Abhängigkeit von diesem übersinnlichen Sein, indem wir uns bewufst sind, es nie erreichen zu können. Darin drückt sich ein religiöses Gefühl aus. Ein Wunsch erfüllt unsere Brust, wenn wir religiös sind, dafs es uns doch vergönnt sein möchte, das Ewige ganz zu erfassen. »Zu mir komme dein Reich«, so betet der Gläubige. Auch der Sittliche

erfleht ein solch übersinnliches Reich. Aufser diesem einen, ein möglichst vollkommener Bürger desselben zu werden, hat für den sittlich begeisterten Menschen nicht den geringsten Reiz, er ist der Möglichkeit, noch andere Wünsche zu hegen, abgestorben. Er kennt nur ein Mittel, jenem Zweck nahe zu kommen; den sittlichen Geboten unverrückt in Gesinnung, ohne Schwanken, ohne Beben vor rechts oder links, ohne Furcht und Klügeln zu folgen. Die Welt als solche wird ihm nie Zweck, in ihr findet er ja nie Genügen, er strebt über sie hinaus und sucht durch sie einen, wenn auch dem gemeinen Auge nicht sichtbaren, höheren Zusammenhang der Dinge zu erreichen. Seine Absicht geht immer auf das Ewige, das er zwar nie ganz schaut, von dessen Sein er aber durchdrungen ist. Denkt, fühlt, erstrebt der Religiöse anderes? Demnach ist sittliche Religion und Sittlichkeit vollständig eins. Beide mögen so das ganze Leben durchschlingen. Das Bewufstsein, dafs der ganze Lebenslauf nur Moment der Entwickelung einer ewigen, übersinnlichen Substanz sei, dafs auch das Endliche Ewiges in sich enthalte und demselben zustrebe und zustreben müsse, dieses Bewufstsein »soll uns in Reinheit erhalten, in die Höhe heben, Kraft und Vertrauen im Lebenskampfe leihen, im Leiden Trost spenden, Mäfsigung in der Freude und Bescheidenheit im Glück lehren.« Darum ist es auch eine löbliche Sitte, wenn wir zu religiösen Gefühlen in allen bedeutenden Augenblicken des Lebens angeregt werden. Wir vernehmen das Wort der Religion bei Geburt und Tod, wir vernehmen es beim Eintritt in die Ehe; wenn wir die Kinderzeit verlassen und gleichsam erst in das Leben eintreten, erhalten wir eine religiöse Weihe. So oft eine bedeutsame öffentliche Handlung vorgenommen wird, wenn Stätten der Kultur, Schulen, öffentliche Anstalten eröffnet werden, wenn man das Gedächtnis grosser Männer und grofser Thaten feiert, so verbindet man auch die Erinnerung an die Religion damit und gibt dadurch kund, dafs gerade bei allem Hohen und Edlen, was der Mensch wirkt, wir dem Ewigen näher gerückt sind. Von dieser sittlichen Religion, die das ewige Geheimnis alles Daseins unserem Herzen fühlen läfst, mögen wir erfüllt sein. Wir werden dann dem Guten nahe, reinen Gemütes, empfänglich für das Hohe, wir werden selig sein. In diesem Bewusstsein gewinnen wir auch Zuversicht; das eine hohe Ziel im Auge, werden wir alles Leid und alle Unlust des Lebens freudig überwinden:

> Ein heiliger Wille lebt,
> Wie auch der menschliche wanke,
> Hoch über der Zeit und dem Raume webt
> Lebendig der höchste Gedanke;
> Und ob aller in ewigem Wechsel kreist,
> Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Eine solche sittliche Religion soll der Staat auf jede Weise fördern. Sie kann jeder besitzen und lehren, der vom sittlichen Geiste erfüllt ist. Wer seinem Berufe aus ganzem Herzensdrange nachlebt, bei dem wird sie sich von selbst einstellen. Ihr Wesen

ist nichts äufserliches, sondern sie entstammt unserem heiligsten Inneren. Wer von ihr durchdrungen ist, der wird auch rastlos die idealen Güter zu mehren suchen, da ja ihr Wesen nicht im vermeintlichen Besitze des Höchsten, sondern in der steten sittlichen Vervollkommnung ruht. Diese sittliche Religion, wie sie der Stifter des Christentums auch im Auge hatte, wird eine Kulturreligion. Das oberste Gebot wahrer Sittlichkeit ist Hingabe an ein höheres, allgemeineres. Die sittliche Reiigion wird daher begeistern zum Wirken für die Anderen, für das Ganze, sie wird notwendig eine Religion der Liebe sein. Sie bedarf der Staat zur Erfüllung der Kulturaufgabe. Er möge gedenken, dafs er von allen positiven Religionen solches nicht erwarten kann, da jede schon im Interesse der Selbsterhaltung gegen andere unduldsam wird. Wenn ihre Anhänger von der Wahrheit ihrer Anschauungen überzeugt sind, so werden sie mit Recht alles thun, um ihre Ueberzeugung zu einer möglichst allgemeinen zu gestalten«. (Hochegger, Prof. Über die Kulturaufgabe des Lehrers).

C. Referate und Besprechungen.

Aufgaben und Ziele des Menschenlebens.

Von **Dr. Unold.**

(VII Vorträge »Aus Natur und Geisteswelt«. Teubner.)

Vorliegendes Büchlein, das durch seine populäre Darstellung auch für die breitesten Schichten bestimmt ist, wiederholt zum Teil die Gedanken eines gröfseren Werkes gen. Verfassers, das unter dem Titel: »Grundlegung für eine moderne praktisch-ethische Lebensanschauung« vor 3 Jahren erschienen ist. Wir haben es hier mit einer bedeutenden Erscheinung zu thun, mit einer Ethik, die ein gründliches Fundament in der heutigen Naturerkenntnis hat, und deshalb um so wertvoller ist. Sie hat die Entwicklungsgedanken zur Grundlage, dessen mächtigster Einfluſs auf die Philosophie die Loslösung der Ethik von Religion und Metaphysik war. Bis zu Darwin und auch noch darüber hinaus war man es gewohnt, die sogenannte praktische Philosophie von den theoretischen Grundlagen abzuleiten, und da diese meistens ins Transcendente mündeten oder davon ausgingen, so muſste begreiflicherweise auch die Ethik metaphysische Färbung bekommen. Man erinnere sich an die Moralphilosophie Herbarts, die in ihrem Formalismus sozusagen in der Luft schwebte, an den Schopen hauerschen Peismus etc. etc. Erst der Entwicklungsgedanke warf die Frage nach dem Werden und Wachstum des Geistigen (und Moralischen) auf und die Folgen auf die Methodik der Ethik konnten nicht mehr lange ausbleiben. Wendt, Spencer, Tylor etc. sie alle faſsten Zweck, Aufgabe und Entstehung der Moral anders auf, als man es bis dorthin gewohnt war sin wandten Methoden, die psychologisch feiner und tiefer waren, sie waren gezwungen, Hilfswiſsenschaften heranzuziehen, die früher nicht befragt wurden.

Der Mensch wuſste nun, daſs er im Diesseits steht und nur für dasselbe zu arbeiten hat. Warum er verpflichtet ist, am Ganzen mitzuarbeiten, ein brauchbares Mitglied zu sein, eine gewisse Tüchtigkeit anzustreben, das vermochten weder die veralteten metaphysischen Systeme, noch die unbrauchbar gewordenen Religionen klar zu stellen. Ich glaube eine wirklich einwandfreie Begründung der sittlichen Forderung hat uns Unold durch eine tiefdurchdachte Deutung der Entwicklungstheorie gegeben. Zwei Naturgesetze, die Erhaltung der Art und die Erhaltung, Anpassung und Fortpflanzung der Einzelwesen einerseits, und die Entwicklung zur reichsten Mannigfaltigkeit und gröſsten Tüchtigkeit andrerseits zwei Gesetze, die jeder Unbefangene aus der Biologie herauslesen kann, sind dem Verfasser zu Grundgesetzen für den ethischen Menschen geworden. Lebe naturgemäſs, erfülle mit Bewuſstsein und Freiheit den natürlichen Zweck deines Daseins! Fördere durch leibliche und seelische Selbsterhaltung,

durch zweckmäfsige Anpassung die Erhaltung des Ganzen etc. Das sind die Folgerungen, die sich aus obigen Gesetzen ergeben. Dadurch, dafs sich alle dieser Aufgabe bewufst werden, kann das Ziel erreicht werden: »Die Erhaltung und Veredlung der Einzelnen, der Völker und der Menschheit!« Es braucht wohl nicht darauf hingewiesen werden, wie gewaltig sich diese Sittlichkeitslehre z. B. von der mittelalterlichen unterscheidet, die in ihrer Flucht ins Jenseits die Aufgaben im Diesseits übersah, bei der nie die Rede war von persönlicher Tüchtigkeit, Volksgesundheit etc., wo im Gegenteil Ehelosigkeit, Beschaulichkeit (Nichtsthun) als Ideale galten, die ihrerseits wahrlich nicht zur Förderung des Fortschrittes beitrugen. Was speziell die leibliche (hygienische) Pflichten anbelangt, so sind dieselben in keiner modernen Ethik, die Unoldsche ausgenommen, zur sittlichen Forderung erhoben worden.

Die einzelnen Vorträge bringen trotz ihrer Kürze eine Menge von Thatsachen und Beispielen aus Geschichte und Völkerleben. Sehr interessant sind die Abschnitte über Volksgesundheit (Volkstüchtigkeit), über Humanisirung, Individualisirung, Socialisirung und namentlich die Unterschiede von wissenschaftlicher und kirchlicher Moral. Das Buch schliefst mit einer trefflichen Kritik des Utilitarimus und Eudämonismus und einem passenden Anhang.

Alles in allem, wir haben es hier mit einem originellen Buch zu thun, das all die Vorzüge in sich hat, die von einer ausgegrägten Individualität ausgehen.

Dr. Bastian Schmid.

Deutsche Sprache.

Referat von **Dr. Wilhelm Horn** in Darmstadt.

F. Detter, Professor an der Universität Freiburg in Schw., Deutches Wörterbuch. Leipzig, Göschen, 1897. 80 Pf., in feinerer Ausgabe 2 Mk. XXIV, und 146 S.

P. J. Fuchs, Präzeptor in Murrhardt, Deutsches Wörterbuch. Stuttgart, Hobbing und Büchle, 1898. 360 S. 3 M.

Rudolf Hildebrand, † Professor an der Universität Leipzig, Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner, 1897. 446 S. 8°.

H. Neels, Hauptlehrer in Schönemoor, und **J. Bruns**, Lehrer in Oldenburg, Uebungsbuch für den deutschen Sprachunterricht. Oldenburg, Schulze, 1899. 172 S. kl. 8° 1 M.

H. Trunk, Bürgerschuldirektor in Graz, Zur Hebung des deutschen Sprachunterrichts. Graz, Leuschner und Lubensky, 1898. 141 S. kl. 8°. 2 M.

O. Weise, Professor in Eisenberg, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. 1897. 269 S. kl. 8°.

E. Wilke, Deutsche Wortkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. 2. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1899. 368 S. 8°. 4 M., geb. 4,40 M.

Wissenschaftliche Beihefte zur Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins. Berlin, Verlag des allg. d. Sprachvereins. Heft XI. (1896). XII/XIII (1897). XIV/XV (1898).

»Die noch vielfach verbreitete äußerliche Auffassung vom Wesen der Sprache zu bekämpfen, über die Ursachen des Sprachlebens aufzuklären und die Entwickelung der einzelnen Spracherscheinungen, besonders während der neuhochdeutschen Zeit, zu verfolgen«, das ist die Aufgabe, die sich die Schrift Weises stellt. Das Buch ist sehr gelobt worden und hat großen Erfolg gehabt: die Vorrede zur ersten Auflage wurde im Januar 1895, die zur zweiten schon im September 1895 und schließlich die zur dritten Auflage im Oktober 1896 unterzeichnet. Und man kann in der That sagen, dass das Buch im grossen ganzen seinen Zweck erfüllt. Es belehrt in frischer und anregender Form über die Geschichte und das Wesen der neuhochdeutschen Sprache. Einige Abschnitte sind sogar recht gut gelungen; so die Erörterungen über »altdeutsche Gesittung im Spiegel des Wortschatzes«, »über Bedeutungswandel in der deutschen Sprache.« Bedenklich erscheint mir manches in den Abschnitten über »deutsche Sprache und deutsche Volksart«, sowie über »die Sprache Norddeutschlands und Süddeutschlands.« Auch die Abschnitte, die das eigentlich Grammatische behandeln, behagen mir nicht so recht. Das Wesen des Lautwandels und der Analogie kommt nicht klar genug zum Ausdruck. In diesen Teilen reicht Weises Darstellung nicht entfernt an Behaghels Deutsche Sprache heran. Löblich ist das Streben, dem Lernenden durch reichliche Litteraturangaben zur Hülfe zu kommen; aber durch die Fülle der empfohlenen Schriften wird der Leser verwirrt, zudem ist die Auswahl nicht immer mit der nötigen Kritik getroffen; oft vermißt man auch jegliche Ordnung in der Reihenfolge der Schriftenverzeichnisse.

Die Schrift Weises verdankt ihre Entstehung einem Preisausschreiben des allgemeinen deutschen Sprachvereins. Sie ist ein neues Zeugnis für das schöne Bestreben dieses Vereins, sprachliche Bildung in weitere Kreise zu tragen und somit den Sinn für Reinheit und Schönheit der Sprache zu wecken. Diesem Zwecke dienen die Aufsätze in der Zeitschrift des Sprachvereins[1]) und besonders in den allgemeinverständlichen wissenschaftlichen Beiheften, auf die hier ausdrücklich aufmerksam gemacht sei. Sie bringen verschiedenartige Abhandlungen von Kennern, zum Teil von hervorragenden Vertretern der Sprachwissenschaft. Aus dem Inhalt der neueren Hefte seien einige Aufsätze hervorgehoben. Da finden wir einen Aufsatz von Schrader, der die Beziehungen der Deutschen zum Meer höchst anregend behandelt. Lehrreich ist es, die fremden Bestandteile in anderen Sprachen zu betrachten; das thut Luick für das Englische, Mogk für das Nordische. Scheffler redet von dem verhüllenden Zug unserer Sprache, Wunderlich über das Sprachleben der Mundart, Behaghel gibt Beiträge zur Wortbildung, Frederking behandelt unsere Muttersprache unter der Fremdherrschaft u. s. w.

Grossen Anteil an den Bemühungen, eine tiefere Kenntnis unserer

[1]) Jährlich 3 M. Mitglieder des Vereins (Jahresbeitrag 3 M.) erhalten die Zeitschrift und die sonstigen Druckschriften des Vereins. Anmeldungen an Verlagsbuchhändler Berggold, Berlin W. 30.

Muttersprache zu verbreiten, hat der bekannte Leipziger Professor Rudolf Hildebrand. Namentlich für Verwertung der Ergebnisse der Sprachforschung in der Schule hat er vieles geleistet. Es ist nicht nötig, auf die Bedeutung seines Buches vom deutschen Sprachunterricht noch besonders hinzuweisen. Dagegen möchte ich die Aufmerksamkeit lenken auf eine Sammlung von Aufsätzen aus der Zeitschrift für deutschen Unterricht, die nach Hildebrands Tod als »Beiträge zum deutschen Unterricht« herausgeben worden sind. Alle möglichen Seiten des Sprachlebens werden hier berührt, überall zeigt sich die grofse Gelehrsamkeit und der feine Sinn des geistreichen Mannes. Um eine Vorstellung zu erwecken von dem Reichtum und der Vielseitigkeit des Gebotenen, gebe ich die Titel einiger Aufsätze an: Zur Urgeschichte unserer Metrik, Metrisches aus dem Kinderlied, gehäufte Verneinung, wie die Sprache altes Leben fortführt zur Logik des Sprachgeistes, zum Umlaut. Den Lehrern des Deutschen ist diese wertvolle Ergänzung zum Buch vom Sprachunterricht angelegentlich zu empfehlen.

Die neueren Schriften über deutschen Sprachunterricht stehen alle mehr oder weniger unter Hildebrands Einflufs. Seiner Forderung, die Schüler »hineinsehen« zu lassen in die Worte, verdankt auch Wilke's Wortkunde ihre Entstehung. Im ersten Teil belehrt der Verfafser seine Leser über das Werden und die Veränderungen des Wortes im allgemeinen, er berührt sich also hier mit einigen Abschnitten des Weise'schen Buches. Die Erörterungen über die Mundarten genügen durchaus nicht; auch würde es sich empfehlen, wenn der Verf. sich dieses für die Volksschule so wertvolle Bildungsmittel viel häufiger zu nutze machte. Der zweite Teil will ein etymologisches Schulwörterbuch sein. Die wissenschaftlichen deutschen Wörterbücher sind i. a. geschickt benutzt; manchmal allerdings fehlt es dem Verf. an der nötigen tieferen Kenntnis der Sprachgeschichte, wie z. B. in dem Artikel Jungens (S. 167), wo er der Autorität von Matthias zu blind folgt. Das Buch kann allen denen von Nutzen sein, die sich über die Entwickelung unseres Wortschatzes unterrichten wollen, ohne bis zu den wissenschaftlichen Quellen hinaufzusteigen. Wer aber tiefer eindringen will in die Geheimnisse unseres Wortschatzes, der mufs Kluges vorzügliches »Etymologisches Wörterbuch«, das jetzt in 6. Auflage erschienen ist, zu Rate ziehen, sowie das geistreiche »Deutsche Wörterbuch« Hermann Pauls, des Verfassers der »Prinzipien der Sprachgeschichte«; weiterhin natürlich das dreibändige Werk Heyne's und das von den Brüdern Grimm begonnene Deutsche Wörterbuch.

Ein kleines etymologisches Wörterbuch ist in der bekannten »Sammlung Göschen« erschienen, aus der Feder des germanistischen Professors Detter. Das Büchlein bietet aufser einer Einleitung über deutsche Wortforschung eine recht reichhaltige Zusammenstellung von Etymologieen, natürlich in sehr kurzer Fassung. Wer sich schnell und zuverlässig über die Herkunft eines deutschen Wortes unterrichten will, kann dies durch Detters Büchlein thun.

Gute Dienste leistet auch das Wörterbuch von Fuchs, das auf etymologischer Grundlage beruht, und viele Fremd- und Dialektwörter

verzeichnet. Der Verfasser ist nicht Fachmann, er hat aber im allgemeinen die gröfseren Werke richtig benutzt und so, trotz einzelnen Unrichtigkeiten, ein recht brauchbares Wörterbuch zusammengestellt. Die Behandlung der Wörter ist recht lehrreich: der Verfasser stellt immer die zu einem Stamm gehörigen Formen zusammen und ermöglicht so einen Ueberblick über die verwandten Wörter. Namentlich wird dies Verfahren bei den Fremdwörtern vielen Lesern ungeahnte Zusammenhänge aufdecken.[1])

In Hildebrandschem Geist ist auch Trunk's Schriftchen verfafst. Eine Schulreise gab dem Verfasser Gelegenheit zu macher Beobachtung und Anregung, zu manchem Gedanken über den deutschen Unterricht. Es sind Hildebrands grofse Gesichtspunkte, aber sorgfältig aufs Einzelne und Kleine angewandt. Trunk folgt Hildebrand auch darin, dafs er die Mundart herangezogen wissen will als Veranschaulichungs- und Vergleichungsmittel für die Schriftsprache. Dieser gewifs sehr berechtigten Forderung wird noch viel zu wenig entsprochen, ja die richtige Vorstellung vom Wesen der Mundart ist häufig noch nicht einmal durchgedrungen.

Mit Freuden begrüfse ich es, dafs das kleine Übungsbuch von Neels und Bruns mit der Heranziehung der Mundart Ernst macht. Das Schriftchen ist für niederdeutsche Schulen bestimmt und legt besonderes Gewicht auf diejenigen Teile der Sprachlehre, die den niederdeutschen Schülern erfahrungsgemäfs Schwierigkeiten machen, weil ihre Mundart in diesen Stücken von der Schriftsprache abweicht. »Die Aufnahme plattdeutscher Übungsstücke zum Übersetzen wird hoffentlich allgemeine Billigung finden und namentlich den Landschulen willkommen sein,« sagen die Herausgeber in der Ankündigung. »Viele Sprachunrichtigkeiten, besonders Kasusfehler, rühren von dem Gebrauch des Plattdeutschen her; denn manche Ausdrücke und Redewendungen sind nicht leicht zu übersetzen, insbesondere auch deswegen nicht, weil im Plattdeutschen der Kasus nicht oder weniger streng unterschieden wird.« Vielleicht wäre es angebracht, wenn die Verfasser in einem Lehrerheft die Eigenheiten der niederdeutschen Sprache ihrer Gegend, dh. die Abweichungen von der Schriftsprache systematisch zusammenstellten; die dazu wohl wünschenswerte Beihülfe eines Germanisten würde wohl nicht allzuschwer zu erlangen sein. Eine solche Arbeit könnte unter Umständen auch für die Wissenschaft von einigem Wert sein.

Lesebuchlitteratur.

Besprochen von Rektor **Wilke** in Quedlinburg.

F. Hollkamm, Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik bearbeitet. Altenburg, H. A. Pierer 1898. 124 S.

Der erste theoretische Teil (S 1—47) enthält sechs Abhandlungen über den Schreibleseunterricht, der zweite, praktische (S. 48—112) Präparationen für das erste Schuljahr, ein Anhang solche für das zweite.

[1]) Der Verf. bittet im Vorwort die Benützer des Buches um Mitteilung von Zusätzen und Berichtigungen, besonders aber um Beiträge aus den **Mundarten.**

Der Verfasser hat Gelegenheit gehabt, in verschiedenartigen Schulen und beim Gebrauche verschiedener Fibeln Erfahrungen zu sammeln. Er weist in seinem hierauf und auf Herbarts Pädagogik gegründeten Buche dem Schreiblesern zunächst die richtige Stellung an: es darf in der Unterklasse dem Sachunterrichte, d. i. dem Gesinnungs- und heimatkundlichen Anschauungsunterrichte, den ersten Platz nicht streitig machen. Als die beste Methode sieht er eine Normalwortmethode an, die sich die Vorzüge der anderen Methoden zu eigen macht. Von der Buchstabiermethode hat sie die Übung im Verbinden der Vokale und Konsonanten anzunehmen, von der Lautiermethode sorgfältige Einprägung des Lautes und zweckmäfsiger Stufengang der Leseübungen, von der Schreiblesemethode Verbindung von Lesen und Schreiben und zweckmäfsigen Stufengang der Schreibübungen. Die Vorteile der Normalwortmethode sucht Hollkamm zu erhalten, indem er von Sprachganzen ausgeht, nämlich von den — bei den Herbartianern — dem Gesinnungsunterrichte zu Grunde gelegten Grimmschen Märchen. Als ersten Stoff für Schreiblesen wählt er daher im Anschluss an das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten »Tierstimmen, Ausruflaute, Empfindungswörter« und zwar: iii—i = Ruf des Hahnes, e = Anfang des Namens des Esels, m = Stimme des Bären, mu = Stimme der Kuh, o = »wie das Kind sagt, wenn es einem anderen weh gethan hat« u. s. w. Die Fibel wird erst gebraucht, wenn die Kinder mit Benutzung der Wandtafel die ersten Übungen im Schreiblesen hinter sich haben und wenn sie sich dem vom Verf. dargebotenen Lehrgange anpafst. Sehr sorgfältig hat H. die Stufenfolge der Uebungen aufgebaut. Stets nimmt er Rücksicht auf die Eigenart der einklassigen Landschule. — Mir erscheint seine Arbeit sehr wertvoll für Theorie und Praxis des Schreibleseunterrichts. Sie erfordert und verdient aufmerksames Studium.

W. Miekley und **H. Sühring**, Deutsche Fibel nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise bearbeitet. Ausg. B. mit Gruppenbildern. 5. Aufl. 68 S., geb. 35 Pf.

Dieselben, Deutsches Lesebuch. I. Teil: Unterstufe. 4. Aufl. 128 S., geb. 55 Pf. II. Teil: Mittelstufe (208 S. geb. 70 Pf.) und III. Teil: Oberstufe (368 S., geb. 1 M.) in einem Bande 576 S., geb. 1,60 M. Sämtlich in Potsdam bei A. Stein 1898.

Die Fibel ist nach der Schreiblesemethode bearbeitet und benutzt Gruppenbilder und Normalwörter zur Gewinnung der Laute. Dingwörter treten erst bei Einübung der Grofsbuchstaben auf (von S. 15 ab). Diese werden m. E. auf einmal in zu grofser Menge geboten, 18 auf drei Seiten (15—17). Auch spielen zusammenhangslose Wörter als Uebungsstoff eine zu grofse Rolle; namentlich könnten sie S. 26—44, wo die Grofsbuchstaben eingeführt werden mehr durch zusammengehörige Wörter und Sätze ersetzt werden. Sorgfältige Stufenfolge der Uebungen im Lesen und Schreiben, gute Ausstattung und billiger Preis sichern der Fibel Anerkennung und Verbreitung. Das Bild des Auges (S. 6) ist unschön.

Der I. Teil des Lesebuches enthält nach zwei gut einleitenden Stückchen — »Der goldene Schlüssel« von den Brüdern Grimm und Gedicht dazu von Paulsiek — die Einführung der lateinischen Druckschrift. Der weitere Inhalt ist in die Gruppen gebracht: Das Kind und Gott.

Das Leben in der Familie. Das Leben im Hof und Garten. Das Leben im Dorf, auf der Flur und im Walde. Die Stadt und das Vaterland. Der Himmel. — Als Anhang werden geboten das erste Hauptstück mit Erklärung, der christliche Glaube, das Vaterunser, fünf Sprüche. — Grimms Märchen sind bevorzugt (7 Nummern). Von neuen Stoffen sind mir aufgefallen ein hübsches Stück von Meyer-Markau (»Schneeglöckchen läutet« Nr. 77) und mehrere Stücke von Elise Lützow, unter denen mir Nr. 59,66 und 70 als musterhaft erscheinen. — (Curtman ist durchweg als Curtmann gedruckt, Gerok S. 13 als Gehrock). —

Das Lesebuch für Mittel- und Oberstufe trägt auf dem Titel den Zusatz »für Landschulen.« Es rechtfertigt ihn, indem es eine große Zahl realistischer, namentlich naturkundlicher Stücke bietet, auf das Landleben Rücksicht nimmt und sich in Bezug auf Schwierigkeit der Form und des Inhalts weise Beschränkung auferlegt. So finden wir von den größeren Gedichten Schillers nur die »Bürgschaft« und den »Grafen von Habsburg«, von Goethe nur die »Legende vom Hufeisen.« Als inhaltlich zu schwer erscheint mir nur das Gedicht »Moltke« von v. Redwitz (S. 449). Die geschichtlichen Bilder sind für die Mittelstufe rückschreitend geordnet, die heimatkundlichen (S. 143, 154, 159, 178) zum Teil von den Herausgebern selbst bearbeitet. Daß sie auch zwei Gedichte in niederdeutscher Mundart aufgenommen haben — »Min Modersprak« von Klaus Groth und »De Koppweihdag« von Fritz Reuter, — hat meinen Beifall; doch ließe sich für das zweite wohl ein besseres von Reuter finden. »Die fromme Magd« von Ringwaldt, die neuerdings in viele Lesebücher ihren Einzug gehalten hat, ist inhaltlich wohl wertvoll, aber in der Form zu hölzern. Was S. 100 ff. über die Herstellung von Grieß, Gräupchen, Gerstenzucker gesagt wird, bedarf sachlicher Prüfung. Druckfehler kommen namentlich im Register vor (Freitag statt Freytag, Eichendorf statt Eichendorff, Sluymar statt Sluymer). Mit Abbildungen sind die Herausgeber sparsam gewesen. Diejenigen auf S. 402, 406, 497, 518 müßten bei Neuauflagen m. E. durch bessere ersetzt werden. — Im ganzen genommen kann das Lesebuch für Landschulen empfohlen werden.

Arthur Holzwarth, Jubiläums-Fibel für österreichische allgemeine Volksschulen. Ausg. mit Schrägschrift. Preis geb. 60 Heller. 96 S. Wien, Selbstverlag 1898.

Dazu von demselben Verfasser: Die Jubiläums-Fibel. Eine analytisch-synthetische Schreiblesemethode. Der sicherste Weg, die Kinder in der leichtesten Weise in die Kunst des Lesens und Schreibens einzuführen. Unentbehrlicher Behelf für jeden Elementarlehrer. Ebenda. 31 S. 20 kr.

F. W. Hunger, Fibel nach der gemischten Schreiblesemethode. 56.—60. Aufl. 40 Pf. geb. 50 Pf. 120 S. geb. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung, ohne Jahreszahl.

Beides Fibeln nach der gemischten Schreiblesemethode. Holzwarth versucht, ihr neues Leben einzuhauchen, indem er nach Art des alten Danziger Rektors Buno, dessen »Lesebüchlein« 1650 erschien, durch Bilder nicht nur an den Laut, sondern auch an die Form des Buchstabens erinnert. Das erste Bild Holzwarths z. B. stellt ein Licht im Leuchter dar; das Licht allein mit seiner Flamme, die den i-Punkt

bildet, hat die Form des gedruckten i. Der Stimmlaut des Wortes »Licht« ist das (lange?) i. Der Versuch ist jedenfalls interessant, in neuerer Zeit auch von Joseph Frey (A-b-c-Buch 1895) gemacht worden, und die Methode erleichtert sicherlich das Merken der Buchstaben. Trotzdem glaube ich nicht, dafs ihr die Zukunft gehört (Begleitwort S. 20). An dem Satze, dafs es für das Kind leichter ist, zunächst nur eine Buchstabenform zu merken statt zwei und dafs diese eine die des Schreibbuchstabens sein müsse, ist m. E. nun nicht mehr zu rütteln. Auch führt Holzwarths Verfahren zu Künsteleien, da die Buchstabenform vielfach nur mit Mühe in das das Normalwort darstellende Bild hineingetragen werden kann; ich verweise z. B. auf die Bilder für au, g, ie Sch, sch. Der Übungsstoff der Jubiläums-Fibel bringt viele bedeutungslose Silben, die wohl an der Wandtafel und Lesemaschine entstehen dürfen, aber nicht in die Fibel hineingehören. Für reichsdeutsche Schulen ist Holzwarths Fibel nicht zu gebrauchen schon wegen der abweichenden Rechtschreibung und verschiedener Ausdrücke, die bei uns nicht gebräuchlich sind.

Auch mit der Hungerschen weit verbreiteten Fibel kann ich mich nicht befreunden, nicht blofs wegen ihrer Methode, sondern auch wegen ihrer Ausführung im einzelnen. Bald wird der In-, bald der Aus- oder Anlaut durch das Bild angedeutet (i Brief, n Hahn, j Jäger); die Bilder bieten zu viel (Säge, Jäger, Fafs) oder sind an sich ungeeignet (Larve, Burg). Der Uebungsstoff enthält im Anfange zu viel Formwörter.

Prof. **Heinrich Fechner**, Erstes Lesebuch, 57. Aufl. Berlin, Wiegandt und Grieben 1898. 120 S. geb. 65 Pf.

Das vortreffliche Buch ist in besserer Ausstattung (gröfserem Format, besserem Papier, deutlicherem Druck) erschienen, sonst fast ganz unverändert geblieben.

Hermann Richter, Grösseres Lesebuch für Fortbildungsschulen in Stadt und Land. 6. verb. Aufl. Döbeln, Karl Schmidt, o. J., 384 S. Pr. ungeb. 1,75 M.

Dr. **O. Keller** und **J. Niessen**, Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den Vorschriften des Herrn Ministers für Handel und Gewerbe vom. 5. Juli 1897 bearb. und herausgegeben Düsseldorf, L. Schwann 1898, 530 S. ungeb. 2,50 M.

Das Richtersche Buch ist zunächst für Schulen des Königreichs Sachsen bestimmt. Es berücksichtigt auch (in 11 Stücken Nr. 95—105) die Bedürfnisse landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen. Zwei Stücke (»Luther auf dem Reichstage zu Worms« von Nösselt und »die deutsche Reformation« von Richter) beziehen sich auf die Reformation.

Das Keller-Niessensche Werk behandelt ausführlich und, wie mir scheint, vorzüglich die Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde (Nr. 91—108, 138—168) und die Technik der Neuzeit (Nr. 169—220). Der Landwirtschaft ist nur ein Stück (Nr. 211) gewidmet. Stücke die in konfessioneller Hinsicht verletzen könnten, sind ganz vermieden. — Die Bilder S. 113 und 115 müfsten bei Neuauflagen durch bessere ersetzt werden. Unter den Gespinstpflanzen, die in Nr. 189 aufgeführt werden, fehlt die Jute. Der Empfehlung von Mays Reiseerzählungen (S. 530, Anhang) möchte ich mich nicht anschliefsen, trotzdem ich nur einen Band gelesen

habe. — Beide Bücher enthalten als Anhang Geschäftsaufsätze. Richter verbindet damit einen Abschnitt über Buchführung und Wechsel, Keller und Niefsen behandeln beides im Texte.

Beide Bücher können empfohlen werden. Möchten sie auch Hausbücher werden; denn in der Schule kann nur ein kleiner Bruchteil des reichen Inhalts verwertet werden.

A. Falcke, Vorbereitungen für Deutsch in ausgeführten Lektionen. Heft 2, bearb. von Heinrich Kühne. 82 S. 50 Pf. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung 1898.

In doppelter Weise suchen die Vorbereitungen zu konzentrieren: 1. Sie vereinigen Lesestücke zu bestimmten »Stoffgruppen« (z. B. das Gewissen: Die Sonne bringt es an den Tag. Die Posaune des Gerichts. Und führe uns nicht in Versuchung). 2. An die behandelten Lesestücke schliefsen sie Aufsätze, Stoffe für Sprachlehre und Diktate an. Das vorliegende Heft behandelt neun Gedichte und vier Prosastücke und zwar drei Stücke für die Unter-, vier für die Mittel-, sechs für die Oberstufe. Ich hätte gewünscht, dafs bei der Behandlung — nach den Formalstufen — mehr Gewicht auf die Einübung der Betonung und die Betrachtung der Form gelegt würde.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

A. Bernsteins »Naturwissenschaftliche Volksbücher« (in 42 Lieferungen à 30 Pf. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlag) sind, wie der Verleger berichtet, in weit über 100000 Exemplaren bisher verbreitet; die zahlreichen Uebersetzungen in fremde Sprachen (es erschienen Ausgaben in englischer, holländischer, polnischer, russischer, hebräischer Sprache) sind der beste Beweis, wie sehr dieselben wegen ihrer unvergleichlich populären Darstellungsweise auch von anderen Völkern geschätzt werden. Die geradezu staunenerregenden Fortschritte, welche auf diesem Gebiete in den letzten Jahrzehnten gemacht wurden und das Bedürfnis weiterer Kreise, sich mit denselben bekannt zu machen, haben den Verleger veranlafst, eine neue Ausgabe dieses Werkes von sachkundigen Männern bearbeiten zu lassen. Dr. H. Potonié, Dozent an der Kgl. Bergakademie zu Berlin, R. Hennig und andere hervorragende Gelehrte haben das Werk völlig dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft entsprechend bearbeitet, ohne dabei den Charakter desselben zu verwischen; aufserdem ist es mit vielen Illustrationen versehen worden. Es liegen uns 21 Lieferungen vor; sie behandeln: Einleitung (Ziel der Naturforschung, Wellenbewegung, Leben), die Geschwindigkeit, die Schwere der Erde, das Licht und die Entfernung, Witterungskunde, Blüte und Frucht, Nahrungsmittel für das Volk, Ernährung, Instinkt der Tiere, Magnetismus und Elektrizität usw. chemische Kräfte und Erscheinungen, Bäder und deren Wirkung, Alter der Erde, Umdrehung der Erde, Geschwindigkeit des Lichts, Entwicklung des tierischen Lebens, Hypnotismus, Leben der Pflanzen, der Tiere und der Menschen.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Börne's, L. gesam. Schriften von Klaar. 3. Bd. geb. 6 M. Hamburg, Hoffmann u. Comp.

Hebbels sämtl. Werke v. A. Stern. 4 Bd. Hambg., Hoffmann u. Comp.

Ufer, Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. I. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. 460 S. 8 M. Altenburg, Bonde.

Reishauer, Der Militärdienst der Volksschullehrer. 3. Auflage. 60 Pfg. Leipzig, Klinckhardt.

Frey, C. F. Meyer, Sein Leben und seine Werke. 384 S. Stuttgart, Cotta. 6. M.

Köster, Gottfr. Keller. 142 S. 2,40 M. Leipzig, Teubner.

Weltrich, Prof., Fr. Schiller. I. Bd. 10 M. Stuttgart, Cotta.

Boos, Prof., Geschichte der rhein. Städtekultur. 3. Bd. 6 M. Berlin, Stargardt.

Zander, Die Leibesübungen u. ihre Bedeutung f. d. Gesundheit. 146 S. geb. 1,15 M. Leipz., Teubner.

Willy, Die Krisis in der Psychologie. 253 S. 5 M. Leipzig, O. R. Reisland.

Kimmich, Die Zeichenkunst. Methodische Darstellung des gesamten Zeichenwesens. 2 Bde. 582 S. 1091 Fig. 57 Taf. geb. 25 M. Leipzig, Göschen.

Karpeles, H. Heine. Aus seinem Leben und aus seiner Zeit. 347 S. 7,50 M. Leipzig, Titze.

Münz, M., Lazarus. 56 S. 1 M. Berlin, Dümmler.

Zeitgenössische Selbstbiographien. Berl., Schuster u. Löffler.

Brandes, Menschen u. Werke. Essays. 3. Aufl. 560 S. Frankfurt a. M. Lit. Anstalt. geb. 11 M.

Martig, Lehrbuch der Pädagogik. 3. Aufl. 183 S. Bern, Schmid und Francke. 2 M.

Matthias, Dr. Schulrat, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? 3. Aufl.

Mittenzwey, Schuldir., 40 Lekt. über die vereinigte Gesetzeskunde u. Volkswirtschaftslehre. 3. Aufl. 189 S. Wiesbaden, Behrend. 2 M.

Lorenz, Die Litteratur am Jahrhundert-Ende. 250 S. 3 M. Stuttgart, Cotta.

Witkowski, Goethe, (Lothar, Dichter und Darsteller I). 270 S. 153 Abb. usw. 4 M. Leipz. Seemann.

Berzeviczy, Italien. Reisebilder u. Studien. 30 Bildertaf. 6 M. Leipz. Friedrich.

Trost, Das protest. Prinzip und das christliche Volk. 30 S. 60 Pfg. Berlin, Schwetsche u. S.

Schweiger, Dr., Philosophie der Geschichte, Völkerpsychologie und Soziologie in ihren gegenseitigen Beziehungen. 78 S. 1,75 M. Bern, Sturzenegger.

Türnau, R. Maurus. 72 S. 80 Pfg. München, Lindauer.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nummer, vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt u. Geist von E. v. Grotthufs. Stuttg., Greiner u. Pfeiffer; vierteljährlich 4 M.

Das litterarische Echo. Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co., vierteljährlich 3 M.

Deutsche Stimmen. Halbmonatsschr. f. Vaterland, Zeit- u. Denkfreiheit. Monatlich 2 Hefte à 32 S. 1,50 M. vierteljährl. Köln, Brabanterstr. 47.

Blätter f. Haus- u. Kirchenmusik. Herausg. von Prof. Ernst Rabich. Langensalza, Hermann Beyer u. S. Dritter Jahrg., (12 Hefte à 16 S. Text und 8 S. Musikbeilagen) 6 M.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1900. **XI. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Der Kampf zwischen der römischen Kurie und der Wissenschaft im 17. Jahrhundert.[1])

Historische Skizze von **Ernst Clausen** in Eisenach.

Es ist ein wunderbares Jahrhundert das 17., voller Kontraste und scheinbarer Sinnwidrigkeiten, voll quellenden geistigen Lebens und voll finsterer Gewalten. Ihm war es vorbehalten, die im vorigen Jahrhundert stattgefundene Spaltung der gesamten Christenheit mit Schwert und Mord, mit Scheiterhaufen und Marterwerkzeugen auszukämpfen und soweit dies bei der nie ruhenden Entwickelung menschlicher Angelegenheiten möglich ist, durchzuringen. Gröſser aber noch, weil folgenschwerer und in seinem Endergebnis wichtiger für den Fortschritt der Civilisation ist der Kampf aller Bekenntnisse, insbesondere des römisch-katholischen, gegen die Ergebnisse der auf vernunftmäſsiger Anschauung und Beobachtung basirenden wissenschaftlichen Forschungen. Es ist nur nötig die Namen Copernikus, Kepler, Servetius, Galilei zu nennen. Die Kampf- und Abwehrtendenz geht durch alle Kirchen und Bekenntnisse, nur daſs die Äuſserungen dieser Tendenz naturgemäſs in der fest organisirten, moralisch frisch erstarkten, mit der ganzen Macht der Tradition und unbedingten Autorität ausgestatteten römischen Kurie sich weit schärfer zeigen und mit klaffendem Gegensatz sichtbarer und fühlbarer hervortreten muſste, als in den noch nicht fest gefügten Kirchen der Reformation. Während aber

[1]) Quellen. v. Ranke: Geschichte der Päpste. Günther: Kepler und Galilei. S. Kuhlenbeck: Bruno, der Märtyrer der neuen Weltanschauung. Bartholomées: Giordano Bruno. Draper: Geschichte der geistigen Entwickelung Europas. v. Gebler: Galilei und die römische Kurie.

das Papsttum sich auf dem Gebiet des Kampfes um religiöse Bekenntnisse und Dogmen nicht nur behauptete, sondern grosse Siege errang, die es bis auf den heutigen Tag wenigstens der äufseren Form nach festzuhalten verstand, war ihm in dem anderen Kampf gegen die Wissenschaft kein so glückliches Los beschieden, trotzdem es hier auch scheinbar zu gewinnen schien. Scheinbar — in so fern, als es der römischen Kurie gelang unter Anwendung ihrer reichhaltigen Rüstwerkzeuge in Verbindung mit Kerkergelassen und Scheiterhaufen die Träger und Verbreiter naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu schädigen und geistig brach zu legen. Für uns, die wir im Zeitalter der exakten Wissenschaften stehen, umgeben auf Schritt und Tritt des täglichen Lebens von ihren Errungenschaften, ist ein Rückblick auf das siebzehnte Jahrhundert nicht nur stets interessant, sondern angesichts vieler Zeitumstände und der geistigen Verfassung der civilisierten Gesellschaft auch lehrreich. Denn der Konflikt zwischen Religion und Wissenschaft ist noch immer nicht beigelegt. Den Zwiespalt der Weltanschauungen werden wir aber am klarsten in seinem Prinzip dort und in der Zeit erkennen, wo die ersten Schlachten geschlagen wurden.

Nach langen Zeiträumen tiefster Barbarei, wüstester Sitten, des haarsträubensten After- und Aberglaubens, wo nur das Wunder Beweiskraft entfaltete, reckt im 16. und 17. Jahrhundert der Wahrheitsdrang grofser Naturforscher die suchenden und findenden Hände nach allen Erscheinungen des Himmels und der Erde aus und holt sich die Wahrheit aus den Reiseberichten kühner Seefahrer und den Telescopen der Astronomen, aus den Laboratorien der Chemiker und Physiker und von den Lehrstühlen der Universitäten. Und kaum, dass die ersten grofsen Entdecker auf diesen Gebieten ihre Stimme erschallen lassen, sehen wir die römische Kurie und die Jesuiten sich sammeln und erheben gegen ihre, wie man zugeben mufs, gefährlichsten aber auch unüberwindlichen Feinde.

Der Kampf zwischen der menschlichen wahrheitsdurstigen Vernunft und den vernunftabgewandten Tendenzen einer Priestermacht, die den Glauben ohne Bedingungen und ohne Kompromisse forderte und stets fordern wird, setzte ein, — ein Kampf, der jetzt mit anderen Waffen geführt wird, aber dessn Minen

und Gegenmeinen noch immer unsere Kultur erschüttern, aufhalten, stören und beunruhigen, ein Kampf, der wohl noch in den nächsten Jahrhunderten der Zukunft die Gemüter der Menschheit verhindern wird zur Ruhe zu gelangen und zu lebenskräftigen Neubildungen allgemein unerkannter Weltanschauungen zu schreiten! Das grosse Wort: »Du sollst Gott im Geiste und in der Wahrheit anbeten«, schien im siebzehnten Jahrhundert sich aus dem gestirnten Himmel der Erde direkt zuwenden zu wollen und nach Bekennern zu rufen. Schien, sage ich, denn dass es noch heutigen Tages in den breitesten Massen nicht verstanden wird und am wenigstens von denen, die jenes grosse Wort am heiligsten und höchsten halten sollten, ist leider eine Thatsache.

Abgesehen von den übrigen Zielen der römischen Gegenreformation und den Bestrebungen der Jesuiten im Kampf gegen ketzerische Jrrmeinungen, haben diese beiden sich im 17. Jahrhundert zäh und mit Erfolg bemüht, den allerdings revolutionierenden Wahrheiten exakter wissenschaftlicher Forschung mit Wort und That, mit Bannstrahl und Exkommunikation, mit Marterwerkzeugen und brennenden Holzstöfsen entgegenzutreten, und zwar wider besseres Wissen vieler seiner Mitglieder. Dies mufs uns um so wunderbarer, ja fast sinnloser erscheinen, als thatsächlich in jenem Zeitraum die Jünger Loyolas sich nicht nur mit äufserem Erfolg, sondern auch mit Ernst und Eifer bemühten, die Bildung der strebsamen Jugend in ihre Hand zu nehmen und diese thatsächlich auch förderten. Trotz der bedingten Anerkennung, die wir dem Einflufs der überall entstehenden und zahlreich besuchten Jesuitenschulen zollen müssen, tritt damals schon das sittlich faule Prinzip ihres Erziehungssystems zu Tage, d. h., nur bedingte Anerkennung der Wahrheit, bedingt durch die Frage: Kann uns und unseren Zielen, kann der Autorität unserer Kirche die erkannte Wahrheit gefährlich werden oder nicht? Mag in der Erringung positiver Kenntnisse eine Erziehungsmethode auch das höchste leisten, sie ist und bleibt eitel Tand und wertlos, wenn ihr die freimütige Anerkennung der Wahrheit fehlt, mag die letztere schädlich oder nützlich, moralisch oder unmoralisch in den Augen der breiten Massen erscheinen. Ein solches System kann bedingt klare Köpfe und kenntnisreiche Gehirne aus der Schule entlassen, aber ihm fehlt jeder ethische

Wert, denn es wird nicht nur, es mufs den Charakter verderben. Das Jdeal der Schulbildung ist nicht die Dressur des Geistes, sondern die Fähigheit Menschen heranzubilden mit begeistertem Wahrheitsdurst und ihnen die Kenntnisse zu geben, auf welche gestützt sie diesen Wahrheitsdurst befriedigen können. Ein Erziehungssystem, das es unternehmen konnte, die Kugelgestalt und die Achsenrotation der Erde zu verneinen trotz eines Weltumseglers Magellan, das die Bewegung der Erde um die Sonne als ketzerisch und absurd hinstellte trotz augenfälliger, jedem zugänglicher Beweise, ein solches System richtet sich selbst. Ist es da noch nötig, darauf hinzuweisen, dafs die heilige Kongregation sich erst im Jahre 1835 entschlofs, die Werke eines Copernikus und Galilei vom Index der verbotenen Bücher zu streichen! Aus Vergefslichkeit geschah dies sicher nicht. Wenn die Weltgeschichte das Weltgericht ist, dann werden auch solche Thaten im Schuldbuche der Jesuiten und aller, die sich um sie schaaren, nie gestrichen werden, nicht eher als bis der letzte Jünger Loyolas vor dem Fortschritt der Wissenschaft und Civilisation das Feld zu räumen sich anschickt. Dann, ja dann erst, ist es erlaubt, den Herrn den Wiedereintritt in eine civilisierte Gesellschaft frei zu gestatten. Das Hohngelächter ihrer Mitwelt wird sie empfangen. Ehe die Völker nicht dieses heilige Lachen gelernt haben, bedeutet jeder Jesuit eine Gefahr für die Civilisation. Darüber dürfen wir uns nicht täuschen; jede Nation, jeder Gesellschaftskreis, jede Bekenntnisgemeinschaft, auch die protestantische, birgt moralisch und geistig jesuitischen Tendenzen zuneigende Persönlichkeiten, die wie Eisenspähne dem Magneten, sofort direkt und indirekt den Kompagnien der Jünger Jesu zuströmen würden, sobald letzteren offizielle Daseins- und Bewegungsfreiheit gewährt würde. Ich kenne von protestantischen Geistlichen verfafste in starken Auflagen verbreitete Werke, die zwischen Wissenschaft und Bibeloffenbarung in zweifellos jesuitischem Sinn vermitteln wollen mit bewufster Diskreditierung der Wissenschaft.

Am 24. Mai 1534 strichen die zitternden Hände eines vom Schlagflufs getroffenen siebenzigjährigen Greises, genannt Copernikus, wohl liebkosend über die frisch bedruckten Blätter eines Werkes, das den geistigen Niederschlag eines Wahrheitssuchers enthielt. Zu Frauenburg empfing Nicolaus Copernikus

das erste Druckexemplar seiner Schrift »De revolutionibus orbium coelestium«, um dann die Augen zu schliessen zur letzten Ruhe, die einen Geist umgeben würde, der zur geistigen Befreiung der Menschheit vielleicht mehr gethan hat, als mancher von den sonstigen Beglückern der Menschheit. Ein Geist, der den Anlafs gab, in den Gemütern die Erde und deren Bewohner aus dem vermeintlichen Mittelpunkte des Universums vorzurücken zu einer bescheideneren und doch für unabhängig denkende Geister schöneren Stellung im Weltall. Wunderbar, das Werk war dem Papste Paul III. gewidmet, und der durch diese Zueignung angenehm berührte Pontifex ahnte wohl kaum, dafs die in den Blättern jenes Werkes enthaltenen Wahrheiten von der doppelten Bewegung der Erde später einmal dem System, an dessen Spitze Paul III. stand, eine verzweifelt rückläufige Axendrehung aufzwingen würde, nachhaltiger vielleicht als das Auftreten des tapferen Dr. Martin Luther. Copernikus war sich wohl stets bewufst gewesen, dafs ihm nicht nur der Spott und Hohn des Pöbels, sondern auch der bittere Hafs römischer Priester zu teil werden mufste, wenn es jemanden einfallen sollte, die Quintessenz seiner Untersuchungen, Berechnungen und Hypothesen zu ziehen, d. h., damit die Thatsache zwiefacher Bewegung unseres Planeten als bestehend anzuerkennen; deshalb sein Zögern, sein Werk im Druck erscheinen zu lassen. Klug war es sicher, denn dies Zögern verschaffte ihm vielleicht die Vergünstigung, unbehelligt durch Anfeindungen und ungestört vom Geschrei des Pöbels und der Priester seine Arbeit fortzusetzen und ohne Bannfluch zur lezten Ruhe einzugehen. Die Vorrede zu seinem Werke ist nicht von ihm, sondern von seinem Freunde Osiander verfafst der Art, dafs sie die Vorurteile der Zeitgenossen mit dem Inhalt der Schriften diplomatisch zu versöhnen sich bestrebt.

Interessant ist, dafs fast hundert Jahre später der Astronom Galilei von den Jesuiten darauf hingewiesen wurde, dafs die Kirche gegen seine das copernikanische System bestätigenden Entdeckungen nichts einzuwenden hätte, wenn er sich entschlösse, das System nur hypothesisch anzuwenden, d. h., als wissenschaftliche Hülfshypothese zur Erklärung der von ihm beobachteten Himmelserscheinungen. Welche Sophistik!!! Hierzu kommt noch ein Umstand, der mir nicht unwichtig erscheint. Seit

der Eroberung Konstantinopels durch die Türken kämpfte die römische Kurie vergeblich gegen das Eindringen griechischer und hebräischer Sprachkenntnisse, die allerdings dazu angethan waren, das System der Einheitlichkeit, welches in dem auschliefslichen Gebrauch der lateinischen Sprache lag, deren Kenntnis wiederum fast nur von Mitgliedern des Priesterstandes erworben wurde, zu erschüttern und die Kritik wach zu rufen, besonders in Bezug auf die Vulgata, die lateinische Übersetzung der Bibel. Noch schlimmeres aber drohte der Kirche, als aufgeklärte Männer begannen, ihre Anschauungen sogar in ihrer Muttersprache dem Druck zu übergeben, damit der Kirche ein höchst bedeutsames geistiges Monopol entreifsend und damit jeden des Lesens Kundigen in den Stand setzend, Aufklärung und Bildung durch Lesen zu gewinnen. Ich weise nur hierauf hin, ohne diese bedeutsamen Erscheinungen weiter zu verfolgen. Um die seltsame Toleranz der Kirche gegen die Consequenzen copernikanischer Beobachtungen zu erklären, erscheint es mir nicht unwichtig, dafs seine Schriften in lateinischer Sprache erschienen und dadurch immerhin nur einem beschränkten Leserkreis zugänglich waren. Galilei jedoch schrieb seine Abhandlungen, noch dazu teils in leicht verständlicher Dialogform, in seiner Muttersprache und alles, was überhaupt geistige Interessen pflegte, konnte dieselben lesen. Übersetzungen schlofsen sich daran, die Galileis Ruhm auch anderen Nationen zutrugen. Dieser Umstand hat vielleicht das nachher so unerbittliche Vorgehen der Kurie gegen den genialen Mann wenn nicht verschärft, so doch entschiedener angebahnt. Züngelnden Flämmchen gleich sehen wir in der zweiten Hälfte des 16. und im Anfang des 17. Jahrhunderts überall im Westen Europas neue Anschauungen aufblitzen in Bezug auf die wahre Natur der Dinge, ganz besonders in Bezug auf die Stellung und Bewegung unseres Planeten im Universum. Alles vereinigte sich, um Denk- und Anschauungsweise in neue Bahnen zu lenken.

Die gerade über diese Dinge weit vorgeschrittene wissenschaftliche Litteratur der Mohamedaner resp. Araber wurde im Westen bekannt, die Buchdruckerkunst entfaltete ihren bildenden Einflufs, neue Erdteile wurden entdeckt, Gelehrte und Forscher schrieben in ihrer Muttersprache, nationale Litteraturen entstanden. Der Druck Roms nicht nur auf die Gemüter, sondern

auch auf den vielleicht noch empfindlicheren Geldbeutel wurde in aufseritalienischen Ländern ungern empfunden. Es war, als liefse dieses Jahrhundert alles anmarschieren, um die Autorität der Kirche auf allen Gebieten zu erschüttern. Sie wehrte sich, diese Kirche, das mufs man ihr lassen, und sie besafs noch die Macht, ihre kalten Wasserstrahlen mit zielsicherer und grausamer Consequens dorthin zu richten, wo Flämmchen und Flammen brennen wollten. Das aber ist das Schöne, Herrliche, Erhebende und Tröstende an dem Ergebnis exakter Forschung im grofsen Reiche gesetzmäfsiger Naturerscheinungen, dafs man die wahrheitsdurstigen Apostel der Wissenschaft wohl treffen, zerstören, kreuzigen und verbrennen kann, nie aber die von ihnen gefundenen und erwiesenen Wahrheiten. Diese Wahrheiten sind unzerstörbar. Sie gehen ihren Weg oft entsetzlich langsam, aber sie gehen, sie ruhen und sterben nie, selbst wenn sie zu irrtümlichen Hypothesen führen. Keine Gewalt kann sie aufhalten; ihrem Wesen nach unangreifbar, vollführen sie langsam aber sicher ihren Siegeslauf durch die denkenden Gehirne der Menschheit, um ein Endergebnis, eine Revolution der Geister nicht nur herbeizuführen, sondern zu erzwingen, die kein Papst, kein Herrscher, kein Tyrann zu hindern im Stande ist. Was würde wohl aus der religiösen Abspaltung der Reformation geworden sein, wenn ihr nicht so unbeugsame Bundesgenossen wie die Buchdruckerkunst, die Litteratur in Landessprachen und die Naturwissenschaft zur Hilfe gestanden hätten. Bedeutungsvoll und das Zeitbild der nächsten 50—100 Jahre grell beleuchtend und prophetisch voranscheinend, züngelten im Jahre 1600 zu Rom die Flammen eines Scheiterhaufens an den wandermüden Gliedern eines Giordano Bruno empor, der den Stolz hatte, seinen römischen Henkersknechten zu sagen: »Die heilige Schrift ist bestimmt, nicht Wissenschaft, sondern Moral zu lehren«, und das andere grofse Wort: »Vielleicht sprecht ihr das Urteil über mich mit mehr Furcht, als ich es empfange!« Wahrlich ein stolzes Wort, welches jenen Mann sittlich turmhoch über viele, viele erhebt, die ihm vielleicht geistig nahe stehen und doch des moralischen Mutes entbehren, für ihre Wahrheiten und Überzeugungen den Holzstofs zu besteigen! Vielleicht ist es gut so, dafs die Männer der Wissenschaft meistens insofern Aristokraten sind, als sie das spottende Lächeln über die An-

schauungen der Massen und ihrer Feinde lernen oder erlernen müssen!! So nur können sie sich die innere und äufsere Ruhe sichern, um ihre Erdenlaufbahn im Dienste der Wahrheit zu vollführen. Märtyrer für wissenschaftlich gefundene Wahrheiten sind nicht sehr zahlreich zu finden, wenigstens nicht so, dafs ihr vielleicht stilles Martyrium der Mit- und Nachwelt vor Augen träte. Diese Thatsache ist einigermafsen geeignet, das alte Vorurteil zu zerstören, als ob das Martyrium für Überzeugungen des Gemüts irgend welche objektive Beweiskraft hätte, wenn auch sein Einflufs auf andere Gemüter noch so grofs sein mag. Wer die Geschichte kennt, weifs, dafs das menschliche Gehirn keine Tollheit erfinden kann, für die nicht Tausende bereit wären, den Märtyrertod zu erleiden. Giordano Bruno war Dominikaner, der wohl wegen seiner ketzerischen Überzeugungen in Bezug auf die Transsubstantiation den Orden verliefs, um sich besonders astronomischen Forschungen zu widmen im Sinn kopernikanischer Anschauung. Er lehrte in Oxford über Kosmologie. Aber ruhelos trieben ihn die Verfolgungen der Zeloten und besonders wohl der Neid philiströser Professorenseelen von Land zu Land, bis er schliefslich in Venedig gefangen genommen, 2 Jahre in den Bleikammern schmachtete. Von hier aus zog ihn Rom in seine festen Maschen, um ihn nach sechsjähriger Gefangenschaft dem Tod ohne Blutvergiefsen, d. h., dem Scheiterhaufen zu überantworten. Dieser Vermessene bekannte sich zu der Ansicht, dafs die Erde sich um ihre eigene Axe drehe und nicht der Mittelpunkt der Welt sei. Seine Gegner spotteten, als ihn die Flammen umloderten, dafs er nun zu den geträumten Welten einginge, die er so gottlos erdichtet hätte, ein Spott, der uns beweist, dafs er nicht allein um seiner ketzerischen Abendmahlauffassung willen sterben mufste.

Ungefähr um dieselbe Zeit zermarterte in Deutschland ein Würtemberger Landeskind, Johannes Kepler, sein Gehirn, wie er selbst sagt »bis ich glaubte verrückt zu werden« über astronomischen Problemen, die die geniale Arbeit des Copernikus bestätigen und erweitern sollten. Dieser Sohn eines protestantischen Landes fand Brot und Anstellung in Österreich und wurde sogar begünstigt von aufgeklärten Jesuiten, allerdings unter dem Protektorat des mächtigen Staatskanzlers

Herward von Hohenburg. Auf diese scheinbare Inconsequens zwischen Denken und Handeln der Jünger Loyolas komme ich später noch ein Mal zurück. Keplers wachsender Ruhm mufste doch wohl seinem Landesherrn den Wunsch eingegeben haben, dem Astronom eine Lehrstelle in seiner Heimat zu geben. Der Plan scheiterte an dem Gutachten des protestantischen Konsistoriums, aus dessen ablehnendem Inhalt der Kuriosität halber folgendes angeführt werden mag. Die Stuttgarter Kirchenlichter schreiben nämlich: »Kepler betreffend, hat man nun mit dessen Schwindelhirnlein lange genug verhandelt, aber vergeblich, man kann um Keplers -- letzköpfleins — wegen nicht anderer Meinung werden!« Herbeigeführt wurde dieses abfällige Gutachten wohl dadurch, dafs Kepler sich nicht mit der zelotischen Auffassung der lutherischen Ubiquitätslehre befreunden konnte, trotzdem er sonst ein Mann von frommem Gemüt war. Erwähnt mufs noch werden, dafs Kepler gezwungen wurde, persönlich sein ganzes Ansehen einzusetzen, um seine eigene Mutter den Henkershänden des protestantischen Obervogts, Martin Luther Einhorn, zu entreifsen, der die klatschsüchtige Frau der Hexerei anklagte. Diesem Kepler schrieb sein Bruder im Geiste Galileo Galilei, nachdem der letztere die Jupitermonde entdeckt: »Du bist der erste und beinahe auch der einzige, der selbst schon nach einer flüchtigen Untersuchung der Dinge vermöge deiner unabhängigen Denkkraft und deines erhabenen Geistes meinen Angaben vollen Glauben beimifst. Kümmern wir uns nicht um die Schmähungen des grofsen Haufens, denn gegen Jupiter streiten auch Giganten, geschweige denn Pygmäen vergebens? Jupiter steht am Himmel, mögen ihn die Sykophanten anbellen wie sie wollen. Ich denke, mein Kepler, wir lachen über die ausgezeichnete Dummheit des Pöbels. Was sagst du zu den ersten Philosophen der hiesigen Fakultät, denen ich tausend Mal aus freien Stücken meine Arbeit zu zeigen anbot und die mit der trägen Hartnäckigkeit einer vollgegessenen Schlange niemals weder Planeten, nach Mond, nach Fernrohr sehen wollten.« Blitzt und wetterleuchtet nicht in diesen Worten der treffende Spott des geistigen Aristokraten, Worte die an jeder Universitäts- und Kirchenthür mit grofsen Lettern geschrieben stehen sollten, auch heute noch, all überall! So schrieb am 19. August 1610 an seinen deutschen Geistesbruder, Galilei,

der damals in der Blüte seiner Mannesjahre, von allen denkenden Geistern bewundert und angestaunt an der Universität Padua lehrte und wohl nicht ahnte, dafs er als siebenzigjähriger Greis so vernichtend schwer jenes stolze Lachen über die ausgezeichnete Dummheit des Pöbels und der Pigmäen büfsen sollte. Möglich auch, dafs die dem Scheiterhaufen des G. Bruno entsteigenden Rauchwolken doch ihren warnenden Schatten auf das Gemüt Galileis geworfen hatten, denn lange, lange Jahre, ja sein ganzes Leben lang war er diplomatisch vorsichtig bemüht, jede Disharmonie mit den anerkannten Lehren der katholischen Kirche zu vermeiden. Er kannte seine Leute!

(Schlufs folgt).

Lehrspaziergänge — Schulausflüge — Schülerreisen.

Von Schuldirektor **L. Mittenzwey**, in Leipzig.

Pestalozzi hat irgendwo einmal gesagt: »Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.« Das heifst mit anderen Worten: Aller Unterricht hat von der Anschauung auszugehen; die Anschauung ist das A und das O alles Unterrichts. Allerdings kann man des Guten auch zu viel thun; und die Anschauungsobjekte haben in Wegfall zu kommen, so bald es gilt, von der empirischen Grundlage zu den höheren geistigen Gebilden unter Inanspruchnahme von Verstand, Gedächtnis und besonders der Phantasie fortzuschreiten; wo es sich aber um die Gewinnung empirischer Vorstellungen handelt, da hat man sich an das Wahrnehmungs- und Anschauungsvermögen zu wenden. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, über die verschiedenen Arten der Anschauungsmittel zu sprechen, deren man bekanntlich vier unterscheidet; zum Ersten die natürlichen Gegenstände und Teile derselben; auch die Präparate gehören hierher; zum Zweiten die plastischen Nachbildungen oder Modelle; zum Dritten die Abbildungen und zum Vierten die schematischen Darstellungen, sondern wollen uns für unsere Zwecke auf die Vorführung derselben beschränken. Hierbei ist nun ein Doppeltes zu unterscheiden, einmal, dass man die Objekte zu den Schülern bringt (Schulunterricht) oder umgekehrt, die Schüler zu den Objekten (Lehrspaziergänge oder Exkursionen.)

I.

Lehrspaziergänge. Es giebt Unterrichtsgegenstände, die ohne Lehrspaziergänge nie und nimmer erschöpfend zu behandeln sind; besonders gilt solches hinsichtlich der realistischen Fächer, zunächst der Heimatskunde, die das nötige Apperzeptionsmaterial für Geographie, Geschichte und Naturkunde (Naturgeschichte — Naturlehre) bieten soll, und auch für später, wenn diese Disziplinen gesondert auftreten.

Heimatkunde ist ohne Spaziergänge nicht denkbar. Von dem Schulzimmer, dem Schulgebäude, dem Schulhofe, den anliegenden Strafsen aus geht man zur weiteren Umgebung, zum Ortsteil, den wichtigsten Strafsen und Plätzen und öffentlichen Gebäuden über. Dann behandelt man die ganze Stadt nach Lage, Grenze, Grösse, Gliederung, sowie ihre Umgebung nach Erhebung, Boden, Landschaft, eingedenk des von Ritter ausgesprochenen Grundsatzes: »Die natürliche Methode ist diejenige, welche das Kind im geographischen Unterrichte zuerst mit der Wirklichkeit orientiert und zu fixieren sucht auf der Stelle, wo es lebt.« Durch unmittelbare Wahrnehmung soll der Schüler die richtigen Vorstellungen gewinnen von Haus und Garten, Feld und Wald, Dorf und Stadt, Berg und Thal, Hoch- und Tiefebene, Insel und Halbinsel, Bach und Teich u. s. w. Es hat ferner das Erhöhen der Hügel, und das Vertiefen der Thäler das Gebilde des Gebirges mit seinen Gipfeln und Abgründen zu erzeugen. Das Hinausrücken der Ufer eines Teiches und das Vertiefen des Wassers giebt den See, eine sandige, steinige Fläche, unabsehbar gross gedacht, giebt annähernd das Bild der Wüste, kurzum, die heimatlichen Vorstellungen müssen das Material liefern zu den neuen Vorstellungen. Nebenbei giebt die Beobachtung verschiedener Berufsarbeiter (Landmann, Gärtner, Ziegelstreicher, Forstarbeiter, Steinbrecher, Bauhandwerker, Arbeiter in Sandgruben, Salinen, industriellen Betrieben etc.) einen Einblick in das Verhältnis der Natur zum Menschen.

Der geschichtliche Stoff findet gleichfalls auf Spaziergängen eine reiche Vermehrung und Anknüpfungspunkte. Welche Fülle von Stoff bieten nicht die Denkmäler[1]) bei einem Gange um die Promenade, ferner die Strafsennamen: Klostergasse, Bar-

[1]) Der Verfasser hat besonders seine Vaterstadt Leipzig im Auge.

fufsgäfschen, Gerichtsweg, Rabensteinplatz, Münzgasse, »Juden-Brühl«, Ritterstrafse u. s. w. Nicht ohne Interesse für den Schüler ist auch das frühere Zusammenwohnen bestimmter Handwerker in besonderen Gassen (Weber-, Gerber-, Fleischer-, Schuhmacher-, Kupfergasse) und Plätzen (Blücher-, Fleischer-, Rofs-, Marktplatz u. s. w.)

Denken wir endlich an den naturkundlichen und speziell an den naturgeschichtlichen Unterricht, so sind diese Gänge durch die Natur geradezu unentbehrlich. Können doch so viele unterrichtliche Anschauungsgegenstände in ihrer Vollständigkeit gar nicht in den Schulraum gebracht werden. So kann man wohl ein Blatt oder einen Zweig der Eiche in das Unterrichtszimmer, aber doch niemals einen Eichbaum oder eine Buche oder ein Getreidefeld oder einen Teich, bekränzt mit Dotterblumen, oder gar eine Heuernte u. s. w. bringen. — Weiter ist es nötig, die Gemeinsamkeit hervorzuheben; der naturgeschichtliche Unterricht ist nicht mehr wie ehedem, eine Beschreibung einzelner, gewissermafsen aus der Fülle des Naturlebens blindlings herausgenommener Individuen, sondern eine Betrachtung von Lebewesen, wie sie in der Natur neben einander stehen und bestehen, miteinander sich ernähren und entwickeln, einander beschützen oder bekämpfen, von einander leben oder doch abhängen, mit oder durcheinander vergehen. Und auch dieses ist noch nicht das letzte und höchste Ziel. Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts besteht nicht nur darin, den Kindern Kenntnis über die Natur zu vermitteln und den geistigen Gesichtskreis zu erweitern, sondern der Schüler soll mit dem Interesse auch Freude an der Natur finden, und diese Freude soll zur Bewunderung und Wertschätzung führen und das Kind auf diese Weise auch hingeleitet werden zu ihm, dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Allmacht, Weisheit und Güte auch das bescheidene Blümchen am Wege verkündigt. — Umgekehrt gilt es, den Schöpfer im Geschöpf zu ehren und der Jugend die Achtung der Tier- und Pflanzenwelt streng zur Pflicht zu machen. Die Gröfse und Herrlichkeit Gottes ist aber weniger in der dumpfen Schulstube als draufsen in der Schöpfung zu beobachten. Allerdings ist Auge und Herz erst dafür empfänglich zu machen, doch der doktrinäre Unterricht allein kann weder Verständnis noch Liebe für die Natur, wie

für menschliches Leben und Treiben erzeugen, das mufs praktisch anerzogen werden durch derartige Unterrichtsgänge durch die Natur.

So viel zunächst über die Lehrspaziergänge (Exkursionen), die im Dienste bestimmter Unterrichtsdisziplinen stehen, wie in denen des Anschauungsunterrichts, der Heimat- und Vaterlandskunde, der Naturkunde, Geographie und Geschichte (auch der Besuch von Museen und Sammlungen, sowie verschiedener industrieller Etablissements etc. gehört hierher) und auf welchen die Schüler das analytische Material in praxi sammeln und lernen sollen, die im Unterrichte gewonnenen Vorstellungen anzuwenden und zu vertiefen.

II.

Galten die Lehrspaziergänge vornehmlich der Ergänzung des Unterrichts also der »Arbeit«, so die Schulausflüge mehr dem »Vergnügen«. Es ist allerdings auch hierbei Rücksicht zu nehmen auf die Heimat- und Vaterlandskunde und die realistischen Lehrfächer, auch sie bieten Gelegenheit zum Sammeln von seltenen Pflanzen, Früchten, Steinen etc., doch die Hauptsache ist nicht der unterrichtliche, sondern der erziehliche Wert. Ein Schulausflug soll ein Festtag für den Schüler sein, für den Lehrer allerdings bleibt es ein überreicher Arbeitstag. Wer die Schule nicht als eine blofse Fabrik für luftige Gewebe des Wissens betrachtet, sondern für eine Anstalt hält, in welcher geistiges Leben geweckt und gepflegt wird, der mufs ihr auch die Feier von Festen zugestehen, weil diese zur Erreichung ihres Zweckes notwendig sind. Diese Wahrheit findet ihre Bestätigung im öffentlichen Leben, das durch seine Feste zu einem Aufschwunge über die Alltäglichkeit emporgehoben und von dem Drucke und den Fesseln derselben von Zeit zu Zeit befreit wird. Im Schulleben giebt es viele Ruhetage, aber Festtage nur wenige. Die Schulausflüge sollen nun gleichfalls Festtage sein.

Es braucht bei solchen Schulausflügen nicht tageweit zu gehen und man soll nicht glauben, dafs man keinen rechten Ausflug gemacht hat, wenn nicht eine meilenweite Strecke im Eisenbahnwagen zurückgelegt wurde. Es ist thatsächlich für das Kind schon erquickend, den heimatlichen Wald zu durchstreifen oder die benachbarten Ortschaften zu durchwandern. Und

wer da meint, dafs auf diese Weise den Kindern keine Schulfreude bereitet würde, da sie ja diesen Genufs sich selbst aufsuchen könnten, ist im Irrtum. Einmal ist es immer noch recht sehr die Frage, ob die Kinder wirklich aus freiem Antriebe die Gelegenheit zu solchem Genusse benützen — und auf das Elternhaus ist auch in den allermeisten Fällen nicht zu rechnen — und dann ist es aufser allem Zweifel, dafs solch ein Gang erst durch den Lehrer und durch das Zusammensein mit ihm und den Mitschülern zu einem rechten, wertvollen Genusse wird. Es ist bereits erwähnt worden, dafs diese Schulausflüge nicht nur einen unterrichtlichen, sondern mehr noch einen erziehlichen Wert haben.

Der Lehrer tritt an solchen Tagen seinen Schülern menschlich näher, diese aber erschliefsen ihm ihr Gemüt, und der Lehrer hat Gelegenheit, die Schüler eingehender kennen zu lernen, da sie unbefangener mit dem Lehrer und ihren Mitschülern verkehren. In der Schulstube und während des Unterrichts zeigt sich das Kind selten so, wie es wirklich ist; der Ernst der Sache, die Scheu und Zurückhaltung vor dem Lehrer, auch eine gewisse Rücksichtnahme auf den Ort, die man ja immer voraussetzen sollte, machen dies erklärlich. Auf Spaziergängen aber schwinden alle diese Rücksichten, genau wie beim Spiel; hier äufsert sich des Kindes innerstes Wesen. Seine Seele liegt offen da wie ein aufgeschlagenes Buch, und der Lehrer braucht sich nur die Mühe zu nehmen, darin zu lesen. Nicht selten schliefsen sich bei Spaziergängen erwachsene Angehörige, besonders die Mütter der Kleinen an. Hier erscheint nun der »gestrenge Herr Lehrer« viel freundlicher und zugänglicher als in der Schule, eine jede Mutter pafst die Gelegenheit ab, sich einmal dem Lehrer zu nähern und in mitteilsamer ungezwungener Unterhaltung über ihren Sohn oder ihre Tochter sich auszusprechen, es sind dies zur rechten Erkennung der Individualität alles bedeutsame Dinge. Bietet doch schon der Aufenthalt im frischen Wald und auf grüner Aue der heiteren Kindesnatur einen weit angenehmeren und angemesseneren Aufenthalt als die Schulstube mit ihrem ernsten Katheder und den einförmigen Subsellien und weckt es schon deshalb in viel anregenderer Weise in dem Kinde seine verschiedensten Anlagen und Kräfte, um so mehr da ja hier auch von dem gröfsten Teile jener Mafsregeln abge-

sehen werden kann, durch welche während des Unterrichts schon um der äufseren Ruhe und Ordnung willen ein namentlich den kräftigeren Naturen oft nur allzulästiger Zwang auferlegt werden mufs. Frisch und fröhlich geben sich die Kinder wie sie sind, um so frischer und fröhlicher, je mehr es der Lehrer versteht, äufserlich wieder mit ihnen zum Kinde zu werden, während er innerlich mehr als hinreichend beschäftigt sein wird, die verschiedenartigsten Äufserungen seiner Kinder mit Verständnis in sich aufzunehmen.

Eine andere Frage würde nun die sein, wie oft ein solcher Lehr-Spaziergang, ein solcher Schulausflug vorzunehmen sei? — Lehrspaziergänge haben das Jahr über wiederholt stattzufinden, läfst sich doch, wie bereits oben bemerkt wurde, ein Unterricht in der Naturkunde gar nicht als erfolgreich denken ohne solche Gänge durch die Natur; das allerwenigste wäre es, dafs im Sommerhalbjahre allmonatlich ein Schulnachmittag zu einem Lehrspaziergang verwandt werde. Schulausflüge werden seltener vorgenommen; sie bilden die Würze, nicht eine regelmäfsige Speise; aber sie aus zu grofser Ängstlichkeit oder auch aus Bequemlichkeit womöglich gar nicht oder nur ein einziges, ärmliches Mal im Jahre zu veranstalten, das ist zu wenig.

Auf der Mittel- und Oberstufe werden sich die Schulwanderungen meist auf den ganzen Tag erstrecken; und dann ist es auch nicht schlimm, wenn für kleinere Ausflüge und Exkursionen vom Lehrer auch einmal ein schulfreier Nachmittag verwandt wird. Der Lehrer bedarf ja auch sehr der Erholung und Stärkung in frischer Luft, und Fufswanderungen sind für ihn unerläfslich. Geschieht dies nun dann und wann in Gesellschaft seiner Schüler, so wird bei diesem steten gegenseitigen Geben und Empfangen der Spaziergang nichts an seiner stärkenden Kraft verlieren, im Gegenteil; es ist der belebende und erfrischende wechselseitige Gedankenaustausch geboten, und die Neigung zu trüben, apatischen, unzufriedenen Stimmungen, vor denen sich gerade mancher Lehrer sehr zu hüten hat, denen aber jeder in der Einsamkeit so leicht ausgesetzt ist, findet keinen Raum. Wird es also des Schulstaubes zu viel, wohlan, so streife der Lehrer mit seinen Schülern hinaus in die Wälder und Felder, die glücklicherweise überall noch Stätten stärkenden Naturgenusses zu sein vermögen, und er wird seines Druckes ledig werden.

III.

Wir kommen nun zu den sogenannten »Schülerreisen«. Sie unterscheiden sich von den Schulausflügen dadurch, dafs sie sich auf grössere Entfernungen (5 bis 6 stündige erstmalige Eisenbahnfahrt) und auf längere Zeit (mit wiederholtem Übernachten etc.) erstrecken. In Leipzig hatte sich im vorigen Sommer auf Veranlassung eines ehemaligen Rektors aus einem meiningenschen Provinzialstädtchen, welcher zur Zeit sich in Leipzig aufhält, eine Anzahl Männer vereinigt und durch Sammlung die Mittel aufgebracht zur Aussendung von mehreren Gruppen gesunder, kräftiger aber wenig bemittelter Volksschüler. Jede Gruppe bestand aus etwa 14 Schülern im Alter von 13 Jahren; die Reise ging nach dem Erzgebirge und in das Böhmerland und dauerte 10 Tage. Die Schülerreisen haben auch ihren Nutzen, Nutzen für den Körper und Nutzen für den Geist. Sie bezwecken Übung und Kräftigung des Leibes, infolge der damit verbundenen Fufswanderungen durch Wälder und Auen, durch Entbehrung der gewohnten Bequemlichkeit, durch Ertragung von Hunger und Durst, durch Nichtachtung der Müdigkeit u. s. w. Der hinausgeführte Schüler lernt Verhältnisse kennen, welche die Heimat nicht zur Anschauung bringt; er lernt sich ferner fügen und unterordnen und bei normalen Verhältnissen treten Führer und Geführte sich nahe und verwachsen gleichsam von Tage zu Tage näher miteinander. Trotzdem können wir uns für diese umfänglichen Reisen nicht erwärmen.

Zu den vernünftigen Grundsätzen der Erziehung gehört auch die Erziehung zur Einfachheit und Mäfsigkeit und eine allmählige Entwicklung und Lebenssteigerung. Man verkürze doch nicht die Kindheit dadurch, dafs man Kinder an Genüssen teilnehmen läfst, die den Erwachsenen vorbehalten bleiben müssen, sondern man lasse Kinder lange Kinder bleiben. Je länger der Morgentau in den Blüten und Blumen hängen bleibt, desto schöner wird der Tag. Gerade die Kinder der Grofsstadt laufen Gefahr, zerstreut und oberflächlich zu werden und der Frühreife zu verfallen, die Erziehung hat hier vorzubeugen. Gröfsere Reisen gehören für gröfsere Menschen; es entspricht nicht der kindlichen Natur, sich zu geberden als Erwachsene (s. u.) — Der Mensch bedarf ferner einer Lebenssteigerung, das Fehlen einer solchen führt zu mancherlei Übelständen im sozialen

Leben; wie es z. B. nicht gut ist, wenn ein Zwanzigjähriger ebenso viel und noch mehr verdient, als ein Vierzigjähriger, so ist es auch nicht gut, wenn das Kind die Freuden geniefst, die den Erwachsenen vorbehalten bleiben sollten. Wohin soll denn die Reise gehen im Alter von 39 Jahren, wenn es schon im Alter von 13 Jahren alle diese Freuden durchkostet! Unsere heutige Jugend wird ohnehin viel zu anspruchsvoll erzogen. — Kommt nun vollends dazu — was hier thatsächlich geschehen ist, denn die Reiseführer haben es in ihren Vorträgen über den »segensvollen« Verlauf dieser Reisen uns berichtet — dafs man, als man die böhmische Grenze überschritt, sofort ein schwarz-rot-goldenes Band schräg über die Brust spannte und so als kouleurtragende Studenten unter dem Absingen der »Wacht am Rhein« durch die Dörfer zog und dann nicht selten abends im Gasthause von den Einheimischen bewirtet deutsch-patriotische Lieder singend bis Mitternacht pokulierte, so nötigt uns dies ein Kopfschütteln ab. Wir klagen darüber, dafs unsere politischen Versammlungen oft von unmündigen Burschen besucht werden, die bei der Abfassung von Resolutionen und bei Abstimmungen womöglich ausschlaggebend sind und verlangen Abhilfe durch die gesetzgebenden Körperschaften, und hier beteiligen sich schulpflichtige Kinder am Nationalitätenkampfe. Wenn man da nun aus Versehen in einen Ort geraten wäre mit tschechicher Bevölkerung, da konnte es sehr bedenklich werden, denn dort herrscht das Faustrecht; und dann würde man sich beklagen über Unterdrückung des Deutschtums. Es wäre nicht zu verwundern, wenn dann das vertschechte Österreich derartigen Besuch von deutschen Schulkindern sich nachdrücklich verbitten würde.

Von den Anhängern der Schülerreisen werden diese immer hingestellt »als eins der Mittel zur Lösung der sozialen Frage«, die Kinder wohlhabender Eltern teilten freiwillig ihren Proviant mit ihren armen Reisegefährten etc. Nun, da alle Schüler wenig bemittelten Eltern angehören, da ferner die Verpflegung eine gemeinschaftliche ist, so können wir uns gar nicht denken, dafs es viel zu verschenken giebt; solches wäre bei Tagesausflügen viel eher möglich. — Das Thema von der sozialen Frage erregt in uns noch einen weiteren Zweifel. Die Verpflegung war durch das grofse Entgegenkommen der Wirte

eine ausgezeichnete, im Weltbade Schandau in der sächsisch-böhmischen Schweiz haben die Reisenden sogar in der »Quisisana« des Herrn Sendig gewohnt, demjenigen Pensionshôtel, in welchem sonst nur hocharistokratische Personen verkehren. Sollte sich nun da bei manchem Kinde, das da womöglich glaubt, dafs alle anderen Menschen so gut essen und in so prächtigen Betten schlafen etc., nicht ein Gefühl einnisten, das der Unzufriedenheit gleichkommt! In unserer Zeit giebt es ja so viele Erwachsene, die nicht im Stande sind, neidlos auf den zu sehen der mehr besitzt, als sie; wie kann man dies von der begehrlichen Kindesnatur erwarten!

Von den Anhängern der Schülerreisen wird weiter hervorgehoben, dafs sich zwischen dem Führer und den Führenden ein recht inniges Verhältnis entwickele; wir geben dies gern zu, wenn aber gesagt wurde, dafs der Führer einer Schülerreise seine Reisebefohlenen besser kennen lerne etc., als ein Klassenlehrer seine Schüler in einem ganzen Jahre, oder wie der Führer einer Ferienkolonie die ihm anvertrauten Zöglinge in vier Wochen, so scheint das auch etwas in der Oktave gespielt zu sein. Die Schüler einer Gruppe entstammten ganz verschiedenen Schulen und waren einander bis zur Abreise völlig fremd, sie mufsten erst unter sich bekannt werden, der führende Lehrer war den Geführten auch völlig fremd und diese ihm. Etwas Zeit war zu diesem gegenseitigen Bekanntwerden immerhin nötig. Wir wollen auch das Behauptete zugeben, aber was macht denn dann, wenn die Reisewoche um ist, der Reiseführer mit seinen vielen Kenntnissen, die er über die geführten Schüler sich gesammelt hat? Der Klassenlehrer kann seine auf Lehrspaziergängen und Ausflügen gesammelten Kenntnisse über die Individualität seiner Schüler sehr gut verwerten, der Reiseführer nicht im mindesten.

Zu beachten ist auch die grofse Verantwortlichkeit, die für den Führer erwächst. Was thut er bei plötzlicher Krankheit? Ein Schüler überspringt einen Graben und verstaucht den Fufs, was dann? Es werden allerdings nur kräftige Kinder ausgewählt, aber Stadtkinder sind auch keine körperliche Anstrengung gewöhnt, der jugendliche Eifer läfst sie jedoch das Mafs ihrer Leistungsfähigkeit überschreiten, und der Rückschlag bleibt nicht aus. Ein Aufschub, oder eine Ab-

kürzung der Reiseroute ist nicht möglich, denn für jeden Tag ist bereits das Nachtquartier voraus bestellt. Der eine klagt über wundgeriebene Füfse, ein anderer hat Erbrechen und verkälteten Magen, er hat zu viel und zu hastig von dem kalten Quellwasser getrunken u. s. w. Uns dünkt, dafs die Verantlichkeit des Führers eine grofse ist und ihm manche Verlegenheit erwachsen kann.

Es will uns überhaupt scheinen, als ob viele der von den Anhängern der aufgezählten Vorzüge nur imaginäre wären. So wird z. B. viel gesprochen von der Förderung der Energie; da nun aber, wie bereits bemerkt wurde, die Tagesleistung geregelt ist, indem womöglich ein Reisemarschall voraus den Ort bestimmt, wo das Frühstück eingenommen wird, wo man zu Mittag speist und wo das Nachtquartier eingerichtet wird, so giebt es für die selbständige Thätigkeit des Einzelnen naturgemäfs keine grofse Entfaltung und kann es auch nicht geben; alles ist vorbereitet und mufs vorbereitet sein.

Was nun die Bereicherung des intellektuellen Wissens betrifft, das immer mit Vorliebe hervorgehoben wird, so sind wir selbst in diesem Punkte etwas skeptisch. Wir haben Schüler zu unterrichten gehabt, die weitgereist waren, bei denen aber nach einiger Zeit, wenn man gelegentlich sondierte, ein recht fraglicher Erfolg zu verzeichnen war.

IV.

Die Idee der Schülerreisen ist durchaus nicht neu, wenn man sie auch jetzt als völlig neu hinzustellen sich bemüht. Basedow, Salzmann und vor allen Stoy waren grofse Freunde derselben. Doch wenn Zwei dasselbe thun, so ist es noch lange nicht dasselbe. Wenn z. B. Stoy alle zwei Jahre mit den Schülern seines Instituts eine gröfsere Wanderung von Jena aus nach dem Inselsberg unternahm, so ist damit noch nicht gesagt, dafs nun auch die Volks- und Bezirksschule solches kopieren müsse. Dort war es eine geschlossene Anstalt, Lehrer und Schüler und die Schüler unter sich kannten sich vollständig, hier kennen sich weder Führer noch Geführte, noch die Reisegenossen unter sich (s. o.); dort waren es 15- und 16jährige Schüler, hier 13jährige, dort war man nur 2—3 Tage unterwegs, hier 10 Tage; dort gewährte das Elternhaus dem Schüler die Mittel, und dem Hause fiel dies nicht schwer, hier mufsten die Mittel erst durch

Sammlungen aufgebracht werden u. s. w. Kurzum, »Eines schickt sich nicht für alle.«

Wir behaupten: Die Schulausflüge gewähren für Körper und Geist denselben Nutzen als die Schülerreisen, haben aber nicht die Nachteile der letzteren. Allerdings mufs die Ausführung der Schulausflüge wie der Lehrspaziergänge rechter Art sein; das veranlafst uns, noch einiges über Vorbereitung und äufsere Ordnung etc. anzufügen.

Jeder Schulausflug ist vor und nach der Ausführung unterrichtlich zu besprechen. Die Vorbereitung hat sich zu erstrecken auf die Feststellung des Weges, unter Umständen mit Hilfe der Karte. Es sind Ortschaften, Aussichts- und Rastpunkte, Vegetationsgruppen, Denkmäler, grofse Gebäude, gewerbliche und industrielle Anlagen etc. zu nennen, die auf der Wanderung berührt werden sollen. Dabei ist dem Schüler zugleich (an der Wandtafel) ein Bild der Wanderungslinie zu geben, welche dieser in einer Kartenskizze niederlegt, wenigstens gilt dies von den reiferen Schülern. Wenn solches geschehen ist, dann befinden sich die Kinder dem Neuen gegenüber, das ihnen vor die Sinne treten soll, im Zustande der Erwartung. Das Interesse des Kindes ist angefacht und auch der Zerstreuung ist vorgebeugt, es werden starke und nachhaltige Eindrücke erzielt. Nach der Wanderung ist letztere im Klassenzimmer im Geiste zu wiederholen, das Beobachtete zu analysieren und systematisch zu gruppieren; kurz: Das Beobachtete und Erlebte ist im Gedächtnis des Kindes zu befestigen, damit es zum Zwecke der Verknüpfung mit den übrigen Lehrstoffen zur Verfügung steht. Auf der Oberstufe ist eine schriftliche Zusammenfassung in einer deutschen Arbeit recht wohl am Platze. Erinnerungszeichen, wie Gesteinsarten, Blumen, Früchte, Schneckenhäuser etc. können gesammelt und dem naturkundlichen Kabinette der Schule überwiesen werden.

Hinsichtlich der äufseren Ordnung sei folgendes hervorgehoben. Beim Maschieren suche man die Mitte zwischen dem strengen militärischen Schritt und dem ungebundenen Umherschwärmen innezuhalten. Durch die Ortschaften ziehen die Kinder geordnet (paarweise), nicht gerade nach den Schulplätzen, sondern nach des Herzens Wunsch und Zug. Draufsen vor dem Orte läfst die strenge Ordnung nach, und eine Avantgarde

und eine Arrièregarde darf sich schon bilden, wenn nur die Fühlung mit dem Centrum nicht verloren geht. Bei Märschen durch den Wald ist das Abreifsen von Zweigen, Abbrechen von Ruten untersagt, das Abpflücken der Pflanzen, das Fangen von Tieren etc. bedarf der Erlaubnis des Lehrers. Wiesen und Felder zu betreten ist (vom Frühlinge bis zum Herbste) streng verboten. Den Bewohnern der durchwanderten Ortschaften gegenüber haben die Kinder höflich und bescheiden zu sein. Das Geniefsen von Spirituosen hat, wenn es nicht ganz zu umgehen ist, sehr mäfsig zu geschehen.

Die Ausflüge sind so einzurichten, dafs einer zu starken Ermüdung vorgebeugt und jedes Übermafs körperlicher Anstrengungen vermieden wird. Die Empfänglichkeit für neue Eindrücke ist bei Kindern rascher erschöpft als bei Erwachsenen, es mufs deshalb wiederholt eine Pause eintreten. Durch Bewegungs- und mehr noch durch Ruhespiele, Rätselraten, Singen und Erzählen werden die erschlafften Geister bald wieder erfrischt und zur Aufnahme neuer Eindrücke fähig gemacht. Die Wahl der Rastplätze, das Überschreiten von Bahngleisen oder auch Gewässern, das Ausweichen bei rasch vorüberfahrendem Geschirr etc. ist sorgsam in's Auge zu fassen, denn es giebt Unvorsichtige und Mutwillige in jeder Kinderschar. Solche Schüler banne der Lehrer, wenigstens zeitweilig, in seine Nähe und lasse sie durch Verständigere bewachen. Ausschliefsen von Spaziergängen darf nur in den alleräufsersten Fällen und nur selten, sehr selten geschehen. Zucht mufs geübt werden auch auf Spaziergängen und Ausflügen, doch soll der Lehrer hier noch vielmehr als in der Schulstube die Liebe und die Milde und die Begnadigung walten lassen. Hier sei es ihm gestattet, auch einmal ein Auge zuzudrücken, wenn nur das andere nicht mit zufällt und die Güte nicht Schwachheit wird. Beim frischen, fröhlichen Wandern soll das Kind seinen Lehrer nicht als gestrengen Herrn, sondern als väterlichen Freund kennen und lieben lernen und ihm sein Gemüt erschliefsen (s. o.)

Wir eilen zum Schlusse. Rückblickend auf unsere Darlegungen behaupten wir, dafs Lehrspaziergänge unentbehrlich, Schulausflüge notwendig, Schülerreisen aber erläfslich sind; sie

werden entbehrlich durch die Schulausflüge. Warum auch in die Weite schweifen, wenn das Gute liegt so nah![1])

Die Morallehre im konfessionellen Religionsunterricht.

Von **W. Otto** in Berlin.

In dem Werke »Welthistorische Momente aus dem sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert«, weist Leopold von Ranke auf einen Unterschied der Franzosen, Engländer und Deutschen hin, der thatsächlich heute noch das Leben der Öffentlichkeit dieser drei Nationen charakterisiert. Wie im Leben des französischen Volkes das Nationale, tritt bei den Engländern das Politische und bei den Deutschen die Religion in den Vordergrund. Am augenscheinlichsten werden diese Unterschiede, wenn man gewisse gemeinsame öffentliche Anstalten der drei Länder vergleicht. Ganz besonders kommen dabei die Volksschulen in Betracht. Der Idee nach sind die französischen Volksschulen nationale Realschulen ohne Religionsunterricht mit einem konfessionslosen Moralunterricht. Sie sollen moderne Bildungsanstalten sein ohne Nebenabsichten. Die politische Freiheit Englands hat bisher nicht zu einer einheitlichen Gestaltung des Volksschulwesens unter staatlicher Fürsorge geführt. Waren Preufsens Schulen bis dahin Vorbild für die genannten Länder, so ist das heute nicht mehr der Fall; ja hinter Frankreichs Schulen steht nicht allein Preufsen sondern auch Deutschland zurück. Von einer deutschen Schule kann man überhaupt nicht sprechen, ehe nicht die Schulgesetzgebung Sache des Reiches wird. Bis dahin gehört der Gedanke der

[1]) Vorstehende Ausarbeitungen stützen sich in der Hauptsache auf einen Vortrag, den der Verfasser im vorigen Frühjahre in der »Pädag. Gesellschaft« zu Leipzig gehalten hat und welcher aufserordentlich beifällig aufgenommen wurde.

An jenen Vortrag schlossen sich noch 28 Schülerausflüge an für halbe und ganze Tage nach den Schulklassen geordnet; des speziell lokalen Interesses halber sind diese hier weggelassen worden. Inzwischen sind dieselben auch im Drucke erschienen und zwar in »Lehrplan für eine achtklassige mittlere Volksschule«, bearbeitet vom Lehrerkollegium der XII. Bürgerschule zu Leipzig, X und 232 S. Pr. 3 Mk., (Leipzig, Siegismund und Volkening). Interessenten können auch jene 28 ausgeführten Schulausflüge dort einsehen. D. V.

deutschen Reichseinheitsschule in das Bereich der Zukunftsmusik. Wenn auch Verbesserungen in der äufseren Gestaltung der Schule innere Mängel derselben nicht allein auszugleichen imstande sind, der Einheitsgedanke umfafst beides, Organisation und Unterricht. Besonders kommen die Gegenstände des Gesinnungsunterrichts in Betracht. In einer Einheitsschule sitzen die Kinder aller Stände ohne Unterschied des Glaubens neben einander, nicht getrennt nach Religionen und Konfessionen; dafs die Landesschulgesetzgebung diesem Ziele zu widerstreben sucht, beweist der Beschlufs des preufsischen Abgeordnetenhauses, unmittelbar nach Annahme des Besoldungsgesetzes. Mit 209 gegen 43 Stimmen hat das Haus eine Resolution beschlossen, in welcher die Regierung aufgefordert wird, dem Landtage baldigst ein allgemeines auf christlich konfessioneller Grundlage beruhendes Volksschulgesetz vorzulegen.

Nichts läuft dem modernen Bildungsgedanken mehr zuwider, als ein konfessioneller Religionsunterricht. Die Keime zum Auseinanderstreben der Glieder einer Volksgemeinde werden durch solchen Unterricht im Namen des Christentums in die Jugend gepflanzt. Die Entwicklung der zentrifulagen Volkskräfte birgt für den Staat eine grofse Gefahr in sich. Die Blätter der Geschichte, welche das lehren, können erst das wahre Verständnis für die Gegensätze von Konfessions- und Simultanschule erschliefsen. Zur Zeit der Reformation war Deutschland bekanntlich eins der betriebsamsten, bevölkertsten und reichsten Länder der Welt. Es zählte ungefähr 20 Millionen Menschen. Als bald danach Handel und Gewerbe auf der höchsten Höhe standen, begannen die Religionskriege, wodurch der deutschen Industrie und dem deutschen Handel das Lebenslicht ausgeblasen wurden. Der beabsichtigte Zweck, die Einheitlichkeit des Glaubens wieder herzustellen, konnte in Deutschland doch nicht erreicht werden. In Frankreich gelang dies zwar durch viele Greulthaten. Dadurch wurde aber eine Vorbedingung geschaffen, dafs die Revolution von 1789 mit der Gewalt eines Naturereignisses hereinbrechen konnte, um ein Regiment wegzufegen, das viele Frevel am Volke begangen hatte. Die Bedeutung der christlichen Erziehung für das Leben in dieser Welt besteht darin, den egoistischen Trieb des Individuums zu unterdrücken und Mitgefühl für die Schicksalsschläge, die den

Nächsten treffen, zu erwecken. Die Früchte dieser Erziehung sollen Volkswohlfahrt sein. Haben die konfessionellen Gegensätze schon viel Elend über die Menschheit gebracht, so mufs die Konfessionsschule geradezu als kulturwidrig bezeichnet werden. An die weisen Herren, deren Resolution trotzdem darauf abzielt, richtete Dittes auf dem deutschen Lehrertage in Berlin 1890 die Frage, ob man ihm wohl sagen könne, welcher Konfession Christus angehört habe?

Es ist Sache der Wissenschaft, sich mit der Religion an sich auseinanderzusetzen. Bisher beansprucht die Pädagogik für sich nur das Recht, auf den Religionsunterricht dieselben Grundsätze für die methodische Behandlung anzuwenden, die für den Unterricht überhaupt mafsgebend sind. Dafs es der Kirche in Deutschland gelingt, die öffentlichen Äufserungen über Reform des Religionsunterrichts und Einführung von Morallehre zu verdächtigen und zu entstellen, beweist, welche Unklarheit im Volke über diese Dinge herrscht. Sind auch Religion und Moral ihrem Wesen nach grundverschieden, von der allgemeinen Meinung werden sie nicht so aufgefafst. Dies hat darin seine Ursache, dafs in deutschen Schulen der Religionsunterricht die Morallehre dermafsen umklammert, dafs die Moral garnicht besonders hervortritt. Der Paragraph Fünfzehn der allgemeinen Bestimmungen, der von dem Religionsunterricht handelt, läfst die Moral als solche ganz aufser acht und bezeichnet als Aufgabe und Ziel dieses Unterrichts: Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbstständig zu lesen, sowie an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können. Die zur Erreichung dieses Zwecks festgesetzte religiöse Stoffmenge ist so umfangreich, dafs dieselbe ohne Anwendung einer strengen Schulzucht nicht Gemeingut der Kinder werden kann. Wenn auch Staat und Kirche gegenüber manchen Mifsständen im Volksschulwesen beide Augen zugleich schliefsen, bezüglich des Religionsunterrichts mufs das Gesetz bis zum Titelchen erfüllt werden. Die Folge davon ist, dafs die Religionsstoffe, biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied derart behandelt, wiederholt und gedrillt werden müssen, dafs der moralische Kern derselben nur flüchtig angedeutet werden kann. Aufserdem

sind durch Ministerialreskript die allgemeinen Grenzen, welche die Allgemeinen Bestimmungen bezeichnen, dadurch erweitert worden, dafs auch die Lehre von den Sakramenten, welche dem Konfirmandenunterricht vorbehalten war, wieder zum Penfun der Schule gehört. Dadurch und durch die Art der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts, die auf positive Kenntnisse das Hauptgewicht legt, wird es nicht möglich die biblische Geschichte, wie es Paragraph 16 der Allgemeinen Bestimmungen fordert, in einer Geist und Gemüt bildenden Weise nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt zu behandeln. Kommt ausnahmsweise die eine oder andere Geschichte in diesem Sinne zur Behandlung z. B. durch Musterlektionen, so giebt es auch Geistliche, die volles Verständnis dafür haben und mit der Anerkennung nicht zurückhalten. Die allgemeine Durchführung macht die Stoffmenge unmöglich. Soll Christus darin unser Vorbild bleiben, wie Nächstenliebe zu erwecken ist, dann mufs erst der Pädagogik ihr Recht eingeräumt werden. Am treffendsten zeigen uns die Lehrweise Christi seine Gleichnisse. Sie greifen hinein ins volle Menschenleben. Für die Verhältnisse der Gegenwart ist meistens nur der Kern »so geh nun hin und thue desgleichen«, wenn er in zeitgemäfse Form gekleidet wird, packend und zur That anregend. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird heute wie zu jeder Zeit ergreifend wirken. Allein unter den heutigen Verhältnissen wird ein Verwundeter zur Sanitätswache gebracht und von dort aus viel besser behandelt und verpflegt als die Fürsorge des Laien, der bekanntlich Öl und Wein in die Wunde gofs, es vermag. Im Anschlufs an dieses Gleichnis müfste heute gelehrt werden, dafs der Laie nur die erste Hülfe, Anlegung eines Notverbandes bei Unglücksfällen, geben darf und dann den Gefährdeten so schnell als möglich zum Arzt, ins Krankenhaus etc. bringen mufs. Das Krankengeld hat die Kasse oder Kommune, welcher der Kranke angehört, zu bezahlen, resp. er bezahlt selber, wenn er keiner Kasse angehört und Vermögen besitzt. Will man den moralischen Kern aus den andern Gleichnissen Christi in zeitgemäfse Form kleiden, so bedürfen dieselben einer vollständigen Umgestaltung. Das Gleichnis vom Zinsgroschen kann sinngemäfs nur angewandt werden auf die Zeit der Fremdherrschaft 1807 (Jerome) oder auf die zukünftige Opposition in unsern Kolonien. In

dem ersten Fall waren wir aus nationalen Rücksichten gegen Christi Entscheidung, im letzteren Fall sind wir für dieselbe. Die Geschichte vom Hauptmann zu Capernaum kann wohl kaum besser als an dem Schicksal des Oberstlieutenant von Egidy erläutert werden. Für seinen kranken Knecht geht der Hauptmann den gefahrvollen Weg zu Christo. Als derselbe zu ihm kommen will, erwiderte der Hauptmann: Ich bin der Obrigkeit unterthan, ich bin nicht wert, dafs Du unter mein Dach gehst. Christus versteht sehr wohl, dafs dem Hauptmann dies seine Stellung kosten würde und spricht: Wahrlich, solchen Glauben habe ich in Jsrael noch nicht gefunden; und der Knecht ward gesund zu derselbigen Stunde. Zu einem vorzüglichen sozialen Zeitgemälde läfst sich die Geschichte vom verlorenen Sohn ausmalen. Mutwillig verläfst der Sohn die Arbeit, lebt in freier Liebe und verbringt sein Erbteil (Arbeitertypus). Der Vater (Kaiser Wilhelm) schlachtet ein Kalb (soziale Gesetzgebung) als der Sohn zurückkehrt. Der älteste Sohn (König Stumm) erhebt dagegen Protest, um weitere Wohlthaten zu verhindern. Das Gleichnis vom Senfkorn und Sauerteig veranschaulichen die Entwicklungslehre. Wie aus dem kleinsten Samenkorn ein grofser prachtvoller Baum entsteht, so haben sich aus einfachen Keimen überhaupt alle Wunder der Tier- und Pflanzenwelt entwickelt. Ebenso entstehen aus geringen Anfängen oder Keimen alle geistigen Bewegungen, wie das Christentum, Sozialdemokratie und verbreiten sich in der Menschheit, gleichwie der Sauerteig den ganzen Teig durchsäuert. Verallgemeinert man die Idee der Gleichnisse und wendet dieselben auf die Verhältnisse der Gegenwart an, dann ist der Religionsunterricht thatsächlich Geist und Gemüt bildend und zur sittlichen That anregend.

Die Geschichten des alten Testaments sind dazu nicht geeignet. Das alte Testament ist kein Buch für die Volksschule und wird es auch in der Gestalt einer Schulbibel nie werden. Die Darstellung der Kulturentwicklung des Volkes Jsrael schreitet so wenig fort und hat so geringe Beziehungen zum Leben der Gegenwart, dafs eine Unterweisung darin keinen bildenden Wert haben kann. Die Glaubenshelden und vorbildlichen Charaktere des alten Testaments bedürfen, um dem Verständnis des Kindes nahe gerückt zu werden, eines Aufwandes von Erläuterungen und Beschreibungen, dem die Erfolge dieser

Unterweisungen nicht annähernd entsprechen. Meistens handelt es sich sogar darum, an einem abschreckenden Beispiel das Gute zu zeigen. Die Theologie mag das auch für richtig halten. Die Pädagogik braucht über diese Art der Charakterbildung kein Wort mehr zu verlieren. Was die Stellung der Wissenschaft zum Alten Testament anbelangt, so hat sich die Theologie mit der Lehre des Copernikus einverstanden erklärt, wann und wie dieselbe ins Einvernehmen mit der notwendigen wissenschaftlichen Ergänzung dieser Lehre, mit der Entwicklungsgeschichte, kommen wird, ist eine offene Frage.

Die Erklärungen Luthers zum Katechismus lernen die Kinder, welche der katholischen Kirche angehören, nicht auswendig. Auch aus dem evangelischen Memorierstoff sollte man sie streichen und an ihrer Stelle zur Erläuterung der zehn Gebote die entsprechenden Paragraphen des Strafgesetzbuches heranziehen.

Ueberliefse man es der Pädagogik, eine durchgreifende Reform des Lehrplans für den Religionsunterricht vorzunehmen, dann würde die Morallehre auch im Religionsunterricht eine bessere Behandlung erfahren können.

Die Ansicht, dafs unter den bestehenden Verhältnissen dem sittlichen Inhalt der Religionsstoffe nicht eine genügende Beachtung zuteil werden kann, bringt eine These des deutschen Lehrertages von 1896 zum Ausdruck. Dieselbe lautet in der angenommenen vom Schulinspektor Scherer Worms aufgestellten Form so: »dafs der Religionsunterricht mehr als bisher als seine Hauptaufgabe betrachte, in die religiös-sittlichen Grundsätze einzuführen, von denen die Gesamtheit in ihrem Zusammenleben geleitet werden soll.«

Kant tritt in seiner Metaphysik der Sitte für die Trennung von Religionsunterricht und Morallehre ein. Es heifst darin: »Es ist von der gröfsten Wichtigkeit, in der Erziehung den moralischen Katechismus nicht mit dem Religionskatechismus vermischt vorzutragen (zu emalgamieren), noch viel weniger, ihn auf den letzteren folgen zu lassen; sondern jederzeit den ersteren, und zwar mit dem gröfsten Fleifse und Ausführlichkeit, zur klarsten Einsicht zu bringen. Denn ohne dieses wird nachher aus der Religion nichts als Heuchelei, sich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Teilnahme an derselben, die

nicht im Herzen liegt, zu lügen.« Den Beweis dafür, dafs die Religion die Quelle der Moral nicht ist, liefert Kant in seinem 1793 erschienenen Werk: »Die Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft.« Es beginnt mit den Worten: »Die Moral, sofern sie auf dem Begriffe des Menschen, als eines freien, eben darum aber auch sich selbst durch seine Vernunft an unbedingte Gesetze bindenden Wesens, gegründet ist, bedarf weder der Ideen eines anderen Wesens über ihm, um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder, als des Gesetzes selbst, um sie zu beobachten. . . . . . Sie bedarf also zum Behuf ihrer selbst, sowohl objektiv, was das Wollen, als subjektiv, was das Können betrifft, keineswegs der Religion, sondern vermöge der reinen praktischen Vernunft, ist sie sich selbst genug.«

Einer der angesehendsten Anthrogologen Theodor Weitz sagt: »Die sittlichen Vorstellungen entspringen aus einer wesentlich anderen Quelle als die Religion. . . . . Wir müssen die Meinung, dafs Sittlichkeit und Religion aus einer gemeinsamen Wurzel, dem Gewissen hervorwachsen, als erweislich unrichtig bezeichnen.«

Ein geistlicher Ethiker, Erzbischof Whately, berief sich zum Beweise dafür, dafs die Bibel selbst die allgemein menschliche Moral veraussetze, auf Philipper 4, 10: »Was wahrhaftig, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohllautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach.« Für die allgemein menschliche Moral trat auch Professor Virchow, dessen Ruf als Gelehrter weltbekannt ist, bei Beratung des Volksschulgesetzentwurfes ein durch folgende Worte: »Moral und Religion sind durchaus nicht dieselben Dinge. Es giebt doch auch eine blofs menschliche Moral. Die nassauische Volksschule ist auf Grund dieser allgemein menschlichen Moral von 1817 an geführt worden. Jetzt sollen allerdings auch konfessionelle Schulen bestehen. (Lachen im Centrum; Zuruf: Moral der Wilden!) Leute, die lange unter Wilden gelebt haben, sagen: Die Wilden sind doch bessere Menschen. Das ist die Natur des Menschen, die in der Moral zum Vorschein kommt. (Zuruf: Menschenfresserei!) Die Menschenfresserei ist erst als eine religiöse Institution eingeführt worden. (Heiterkeit.) Wie wenig die Relfgion geeignet ist, verbrecherische

Neigungen zu verhindern, zeigt die Wirklichkeit. Die einzigen Religionen, die Verbrechen verhüten. sagt Professor Cesare Lombroso, sind die von leidenschaftlichem Verlangen nach Sittlichkeit beherrschten und die ganz neuen. Die andern wirken auf die sittlichen Empfindungen nicht stärker als der Atheismus. Zu Anfang sind alle Religionen ethische Bewegungen. In der Jugend wirken sie günstig und ferner, wenn sie sich auf Moral gründen. Der französische Forscher Joly erzählt, dafs einst zwei Bauernhaufen auf dem Markte mit erhobenen Stöcken auf einander losgehen wollten. Plötzlich ertönte das »Ave Maria«. Alles ist still und zieht den Hut ab. Nachher folgte die Fortsetzung der Schlägerei.

Von der Idee der Einheitsschule aus, welche die Lehrerschaft vertritt, mufs sich dieselbe bezüglich der Morallehre auf Kants Standpunkt stellen und einen gesonderten ethischen Unterricht reklamieren, an dem die Kinder aller Glaubensgemeinschaften teilnehmen müssen. Will man die Geistlichen darin behindern für die Konsequenzen ihrer Überzeugungen einzutreten, dann vertritt der Reichsbote die Ansicht, die Geistlichen müssen dem gegenüber als freie gebildete Bürger ihre Rechte wahren. Lassen die Lehrer in dieser Beziehung den Reichsboten einmal ihr Vorbild sein, dann stofsen sie bei demselben auf heftigen Widerstand, der sich meistens zu einer öffentlichen Anklage zuspitzt.[1])

[1]) (Über das Verhältnis von Religion und Moral und Religions- und Moralunterricht sei auf die Erörterungen in der Rundschau: »Zum Moralunterricht« hingewiesen.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Das Recht des deutschen Lehrerstandes auf geistige und staatsbürgerliche Freiheit.

Am 17. Februar 1900 sind dreihundert Jahre verflossen, seitdem auf dem Campo di Fiori in Rom die Flammen über dem Haupte von Giordano Bruno zusammenschlugen; durch seinen Tod und durch die Mafsregelungen von Galilei und Campanella erhielten zugleich die Philosophie und das freie Geistesleben in Italien den Todesstofs. Zum erstenmal trat hier im europäischen Kulturleben der scharfe Gegensatz zwischen der scholastisch-dogmatischen und der wissenschaftlich-philosophischen Weltanschauung grell hervor, der auch in unserer Zeit noch nicht beseitigt ist; zugleich aber zeigte es sich auch klar und deutlich, dafs die unfehlbare Kirche vor keinem Mittel zurückschreckt, wenn sie die Macht hat, die Geister zu bannen. Zwar ist Brunos Weltanschauung durch und durch religiös; sie ist durchdrungen von dem Glauben an das Göttliche, in welchem alles enthalten, in dem alles lebt und webt. Aber er brachte auch seine Zweifel an der kirchlichen Philosophie des Thomas von Aquino und der kirchlichen Dogmatik zum Ausdruck; er verfocht die Lehre des Kopernikus und hielt die mechanistische Weltansicht der Epikureer für mehr der Wirklichkeit entsprechend als die Weltanschauung des Aristoteles, die von Thomas von Aquino zur Kirchenphilosophie erhoben worden war. Das war für die Inquisition Ursache genug, ihm den Prozefs zu machen, obgleich Bruno den kirchlichen Glauben nicht direkt angegriffen hatte, sich als rechtgläubiger Christ bekennt und am Ende seines Verhörs demütig um Verzeihung wegen seiner Irrtümer und Sünden bittet; aber er konnte sich nicht dazu bewegen lassen, seine Lehre abzuschwören und seine Ansichten zu ändern. »Ihr, die ihr das Urteil fällt, empfindet gröfsere Furcht als ich, der es empfängt« so rief er seinen fanatischen Richtern zu; er starb frei und ungebeugt als Märtyrer der Wahrheit. Die Kirche, die ihn verbrennen liefs, mufste zwar das Weltbild des Kopernikus, das Bruno verfochten und ausgebaut hat, in ihr System aufnehmen; »aber«, sagt Prof. Külpe, »das Prinzip der freien Forschung, die Wahrheit auf allen Gebieten erst zu suchen und sich den Weg zu ihr durch die Tradition und die Autorität nicht vorschreiben zu lassen, ist auch heute noch der Gegenstand ihrer grundsätzlichen Abneigung geblieben«. Zwar hat die heilige Inquisition heute ihre menschenfreundliche Thätigkeit eingestellt; Schell und Weingart hat man weder auf dem Scheiterhaufen verbrannt, noch in den Kerker geworfen. Allein dem Ketzergericht der Kirche sind auch sie nicht

entgangen und wird keiner entgehen, der gegen die scholastisch-dogmatische Weltanschauung als moderner Ketzer Front macht; sie alle werden beiseite geschoben und unschädlich gemacht — womöglich noch mit Hilfe der Staatsgewalt.

Das haben in den letzten Jahren auch die »Neuen Bahnen« erfahren; auch sie sind der heiligen Inquisition verfallen. Am liebsten würde dieselbe auch ein Feuer anzünden und das Teufelswerk den Flammen übergeben; aber das ist nicht mehr zeitgemäfs und auch nicht mehr nötig, denn man hat andere Mittel. Und warum hat die heilige Inquisition die »Neuen Bahnen« auf den Index gesetzt? Warum sollen die katholischen Lehrer sie nicht mehr lesen? Sie stören ihre Kreise! Sie bekämpfen die scholastisch-dogmatische Weltanschauung und suchen die wissenschaftlich-philosophische im Lehrerstande zu verbreiten und zur Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik zu machen; sie treten hemmend ihrem Bestreben entgegen, das ihr der alte Windhorst als Vermächtnis hinterlassen hat, dem Bestreben, die Volksschule und den Volksschullehrerstand wieder vollständig unter die Herrschaft der Kirche zu bringen. Indem man den Lehrerstand in der scholastisch-dogmatischen Weltanschauung und bei der darauf begründeten Pädagogik des Jesuitismus und seiner Ableger festzuhalten sucht und die wissenschaftlich-philosophische Weltanschauung und ihre Vertreter im Lehrerstand verdächtigt, glaubt man am sichersten Einflufs auf die staatliche Schulverwaltung im Sinne des Ultramontanismus und der Orthodoxie zu gewinnen und so die Schulideale des Zentrums zu verwirklichen. Der Zweck heiligt die Mittel! Der Ultramontanismus und die Orthodoxie nehmen nur für sich das Recht in Anspruch, der Wissenschaft und somit auch der wissenschaftlichen Pädagogik die Bahnen vorzuschreiben, welche dieselbe wandeln soll; sie soll auf die Theologie begründet werden! Dafs der Lehrerstand das Recht hat, sich zu überzeugen, ob eine solche Pädagogik auch natur- und kulturgemäfs ist resp. für eine natur- und kulturgemäfse Erziehung und Bildung Richtlinien zu geben vermag, dafs er auch untersuchen darf, ob nicht vielmehr in der auf naturwissenschaftlicher und kulturgeschichtlicher Basis aufgebauten Anthropologie, Soziologie und Ethik die Grundlagen der Pädagogik zu suchen sind, das gestehen sie nicht zu. Leider finden der Ultramontanismus und die Orthodoxie in diesen Bestrebungen hinsichtlich der Unterdrückung der geistigen Freiheit des Lehrerstandes in dem Staate wenn auch nicht gerade direkte Unterstützung, so doch auch keine Hemmung; »auf seiten der Regierung«, sagt P. Schaper in den »Deutschen Stimmen«, »lauscht man ängstlich auf jedes Rauschen im ultramontanen Walde und sucht jeden Luftzug zu hindern, der die empfindlichen Wipfel ins Schwanken bringen könnte, wie wohl man sich längst davon überzeugt haben müfste, dafs jeder Beschwichtigungsversuch für den Ultramontanismus nur ein neuer Beweis vorhandener Furcht und Schwäche ist

und jedes Zugeständnis, jede »Abschlagszahlung« ihm nur als weiterer Schritt zu den eigentlichen Zielen hin gilt. . . . Von dem unbestreitbaren Rechte des Lehrerstandes, beim Studium der Pädagogik von den grofsen Männern der Vergangenheit zu lernen und für die persönliche Bildung wie für die Berufsarbeit bei der modernen Wissenschaft Anregung und Förderung zu suchen; von der dem Lehrer wie jedem Staatsbürger innerhalb der durch seine Stellung und seinen Beruf gezogenen Schranken zustehenden Glaubens- und Gewissensfreiheit; von dem Rechte und der Pflicht des Lehrerstandes, zu den verschiedenen die Volksbildung und Volkswohlfahrt berührenden Erscheinungen und Fragen Stellung zu nehmen: von alldem redet man nicht gern, um die ultramontanen Heerrufer nicht zu reizen. Dieses Recht auf geistige und staatsbürgerliche Freiheit aber ist es, was der deutsche Lehrerstand mit aller Entschiedenheit für sich in Anspruch nehmen mufs«.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

II.

Es war vorauszusehen, dafs das Pestalozzijahr die Aufmerksamkeit der Pädagogen wieder auf den Altmeister der deutschen Volksschulpädagogik, auf Pestalozzi lenken würde; über die Früchte haben wir s. Z. in den »Neuen Bahnen« (Bd. VIII 323 ff) eingehend berichtet. Nach dieser Zeit sind eine Bearbeitung von »Pestalozzi« von Dr. E. v. Sallwürk, eine solche in »Schmidts Geschichte der Erziehung« und eine Reihe von Abhandlungen über Pestalozzi, Pestalozzis Psychologie und Ethik, Pestalozzis Sozialpädagogik und Pestalozzis Pädagogik in Reins Encyklopädischem Handbuch (Bd. V) erschienen; endlich hat der bekannte Pestalozziforscher Seyffarth eine neue Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Schriften veranstaltet. Wir wollen hier die Aufmerksamkeit unserer Leser auf einige neue Betrachtungen über Pestalozzi hinlenken, welche teils eine wirkliche Bereicherung der Pestalozzischen Pädagogik bieten, teils wesentliche Seiten derselben mehr in den Vordergrund stellen.

»Zur Einführung« in das Verständnis von Pestalozzis Pädagogik, sagt Seyffarth im I. Bd. der neuen Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Schriften, »ist es durchaus nötig, nicht blofs den äufseren Lebensgang Pestalozzis zu kennen, sondern auch den Einflufs, den seine Umgebung und sein Zeitalter auf ihn ausgeübt, die Verhältnisse, in welche er mit bessernder Hand eingreifen wollte, die Personen, die ihm nahe traten und dann auch die Hauptgesichtspunkte hervorzuheben, von denen aus seine Schriften angesehen werden müssen, und die Grundideen, die seine Werke beseelen, übersichtlich darzustellen«. Denn die Entwicklung und die Lebensumstände Pestalozzis »sind unzertrenntlich mit seinen Ideen ver-

knüpft; ohne sie wäre Pestalozzi nicht zu verstehen. Wir müssen die Lagen kennen, unter denen Pestalozzi schrieb und die seine Gefühle erregten, seine Anschauungen bestimmten und seine Ideen erzeugten. Aus der Erfahrung des Lebens entsprungen, zielen sie auf die Neugestaltung des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens ab; darum kann allein die Kenntnis dieses ihm eigentümlichen Lebens wie des Lebens seiner Zeit in das Verständnis der Schriften dieses Genius der Menschheit voll und ganz einführen«. Aber bei alldem dürfen wir die Werke Pestalozzis nicht wie andere Werke ähnlicher Art betrachten; man kann sie nicht in eine bestimmte Rubrik, wie z. B. Philosophie, Pädagogik etc. bringen. »Pestalozzi ist ein ursprünglicher Geist, dessen Schriften weniger dem reflektierenden Verstand, als dem durch die Liebe zum Volke geheiligten Herzen entspringen; er bezeichnet sie selbst als das Resultat unermefslicher »Intuitionen« (Seyffarth). In Pestalozzi erreicht einerseits »die Bewegung, welche mit Rousseau begonnen und sich durch die Philanthropisten über ganz Deutschland verbreitet hatte, gleichzeitig ihre höchste Spitze und ihre tiefste Begründung; andererseits stellt sich in ihm etwas völlig Neues und Ursprüngliches dar, welches nicht als Ergebnis der vorausgegangenen Zeitstufe angesehen werden kann, wohl aber die fruchtbaren Keime zu einer weitreichenden und nachhaltigen Umgestaltung des ganzen Erziehungswesens in sich barg. Was aber seiner Thätigkeit die bahnbrechende Bedeutung verlieh, war nicht die Entdeckung neuer Erziehungs- oder Unterrichtskünste, sondern die Tiefe seines psychologischen Nachdenkens, die Höhe des von ihm erstrebten sittlichen Ziels und die Kraft, mit welcher er bei der Beschreibung des Weges die Ausgangs- und die Zielpunkte zugleich im Auge behielt, um beide ohne Lücke ineinander zu ketten«. (Gundert in Schmid, Geschichte der Erziehung IV. 2). Pestalozzis Schriften dürfen daher von keinem philosophischen oder pädagogischen System, wie z. B. vom dem Kants oder Herbarts, aus erklärt werden, sondern aus ihnen selbst; sie sollten kein wissenschaftliches System darstellen. Es sind Gedanken über das Menschenleben und der erhabensten Ideen über dasselbe, sowie der Mittel und Wege, die zu den Idealen der Menschheit hinführen und besonders dem niedersten Volke aufhelfen.

Die Meinung, dafs das niedere Volk seiner Menschenrechte beraubt sei und infolgedessen auch seine menschliche Bestimmung nicht erreichen könne, hatte sich seit der Zeit vorbereitet, als man den Wert des Individuums gegenüber der Gesamtheit zu schätzen begann, nämlich seit der Zeit des Humanismus und der Reformation; trotz Jesuitismus und Orthodoxie, die im 16. und 17. Jahrhundert zur Herrschaft kamen, konnte man den Gedanken an die Rechte eines jeden Menschen auf ein menschenwürdiges Dasein nicht mehr verbannen. Ein grofser Teil der Menschheit gewann wieder Vertrauen auf seine Kraft und wollte durch dieselbe die Welt und

ihre Bestimmung in derselben erfassen; er wollte nicht blofs seine eigene Religion, sondern auch seine eigene Wissenschaft und Kunst haben und sich so auf eigene Füfse stellen. Im 17. und 18. Jahrhundert, in der Zeit des Pietismus und des Rationalismus, suchte man dies hohe Ziel zu erreichen; an diesen Errungenschaften, in welchen man den Weg zur Glückseligkeit erblickte, sollten alle Menschen, auch das niederste Volk, teilnehmen, weil alle Kinder eines lieben Vaters und Glieder einer vernünftigen Welt seien, Zu dieser immer mehr zur Herrschaft kommenden Welt- und Lebensanschauung stand die Wirklichkeit in scharfem Gegensatz; hier bestand die Kluft zwischen den herrschenden und dienenden Ständen noch fort, ja sie wurde immer gröfser, und das niedere Volk verlor immer mehr das Bewufstsein seiner Menschenwürde. Auch in der Schweiz lag das Volksleben sehr darnieder; auch hier wuchs die leibliche, geistige und sittliche Armut des Volkes in erschreckendem Mafse, obwohl in Pestalozzis engerer Heimat, im Gebiete der Stadt Zürich, schon ein Anfang zum Besseren gemacht worden war. Besonders schlimm sah es mit den Dorfschulen aus, wie dies aus Jeremias Gotthelf: »Leiden und Freuden eines Schulmeisters« zu ersehen ist; der Heidelberger Katechismus wurde eingebläut und Lesen notdürftig erlernt, mit Rechnen und Schreiben aber verschonten die unwissenden Handwerks-Schulmeister die Dorfkinder, damit sie ja nicht selbständig denken lernten.

Pestalozzi stand in seiner geistigen Entwicklung unter dem Einflufs dieser Welt- und Lebensanschauung; hat er sich auch, seinem Naturell gemäfs, nicht mit den abstrakten Theorien der Philosophie eingehend beschäftigt, so hat er doch die philosophischen Lehren in der von seinen Lehrern Bodmer und Breitinger gepflegten poetischen Form auf sich wirken lassen. In ähnlicher Weise suchte ja auch Pestalozzi durch seine Schriften auf das Volk zu wirken; er wollte es mit den weltbewegenden Ideen bekannt machen. Hatten auch die Philanthropisten ihre Erziehungsthätigkeit nur in den höheren Ständen ausgeübt und nur Rochow in beschränktem Kreise der Erziehung des Volkes gewidmet, so war doch durch sie der von Comenius, Locke und Rousseau neu belebte und tiefer begründete Erziehungsgedanke lebendig erhalten und in den genannten Kreisen verbreitet worden; die Not der Zeit und die Mifsgriffe der Regierenden sorgten schon dafür, dafs man auch an das niedere Volk dachte. Edeldenkende Männer beschäftigten sich mit der Herstellung einer besseren und billigeren Ernährung des Volkes; andere dachten auch an eine bessere geistige Ernährung. Durch die Fortschritte der Natur- und Staatswissenschaften war man auch zu der Einsicht gekommen, dafs in dem Wohlbefinden und in der Zufriedenheit eines gebildeten Volkes die beste Bürgschaft für die Sicherheit eines Staates zu suchen sei; kein anderer als Friedrich d. Gr. hatte dies erkannt, wenn er auch in der That dieser Erkenntnis nicht ganz nachkam. »»Die Rückkehr zur Natur««, sagt Seyffarth,

»die Rousseau vorbereitet hatte, wurde die schöpferische Kraft, die eine neue lebensvolle Epoche auf allen Gebieten des geistigen Lebens herbeiführte und feste und bleibende Grundlagen für die Kulturentwicklung legte«; es zeigte sich dies bei der Wissenschaft und Kunst, namentlich aber bei der Pädagogik. »In gewissem Sinne«, sagt Prof. Natorp, »laufen alle Fäden zusammen in der einzigen Idee der Erziehung zum Menschentum; den Menschen im Menschen erkennen wollte man zuletzt, um den Menschen zum Menschen zu bilden«.

Pestalozzi wuchs in diese geistige Atmosphäre hinein und aus ihr wieder heraus; er war, bei aller Klarheit im Denken, ein Gemütsmensch und erfaſste daher alle geistige Nahrung mehr mit dem Herzen als mit dem Kopf. In religiöser Hinsicht war er daher auch kein Anhänger des mit der Orthodoxie um die Herrschaft ringenden trocknen und flachen Rationalismus; aber noch weniger konnte ihn die buchstabengläubige Orthodoxie befriedigen. Weil man ihn in kein zu seiner Zeit herrschendes religiöses System hinein versetzen konnte, so ist er in religiöser Hinsicht sehr verschieden und oft falsch beurteilt worden; man hat ihm sogar nach dem Vorgange Niederes das Christentum abgesprochen. »In dem unsäglichen Elende«, sagt er in einem Briefe an Nicolovius (1793) »das über mich verhängt war, verschwand die Kraft der isolierten christlichen Gefühle und Ansichten meiner jüngern Jahre. Ich bin ungläubig, nicht weil ich den Unglauben für Wahrheit achte, sondern weil die Summe von Lebenseindrücken den Segen des Glaubens vielfach aus meinem Innersten gedrängt hat. Von meinen Schicksalen also geführt, halte ich das Christentum für nichts andres, als für die reinste und edelste Modifikation der Lehre von der Erhebung des Geistes über das Fleisch und diese Lehre für das groſse Geheimnis und das einzig mögliche Mittel, unsre Natur im Innersten ihres Wesens ihrer wahren Veredelung näher zu bringen oder, um mich deutlicher auszudrücken, durch innere Entwicklung der reinsten Gefühle der Liebe zur Herrschaft der Vernunft über die Sinne zu gelangen. Ich glaube nicht, daſs viele Menschen ihrer Natur nach fähig seien, Christen zu werden. So stehe ich fern von der Vollendung meiner selbst und kenne die Höhen nicht, von denen mir ahnet, daſs die vollendete Menschheit hinanzuklimmen vermag. So viel diesmal von meinem Nichtchristentum.« . . . »Ich ging schwankend zwischen Gefühlen, die mich zum Christentum hinzogen, und zwischen Urteilen, die mich von demselben weglenkten, den toten Weg meines Zeitalters. Ich lieſs das Wesentliche des Christentums in meinem Herzen erkalten, ohne mich eigentlich gegen dasselbe zu entscheiden.« In diesen Worten zeichnet nach unserer Ansicht Pestalozzi den Kampf, den er mit der rationalistischen Auffassung des Christentums durchzumachen hatte, bis er einen festen Boden gewonnen hatte, ohne jedoch damit in seinem Streben nach Erfassen des Göttlichen ans Ende gekommen zu sein; wie in allem

seinem Streben so bekennt er auch hier in Demut und Bescheidenheit, dafs er das Ziel noch lange nicht erreicht, sondern noch weit hinter dem, was er erstrebte, zurückgeblieben war. Ihn interessierten allerdings nicht die dogmatischen Streitigkeiten der Kirche, denn er fafste das Christentum in seinem wahren Wesen als Religion der Gottes- und Menschenliebe auf; »ich habe«, sagt er, »keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen, aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder macht, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei aufser allem Streite uns allen und für uns alle in unser Herz gelegt.« Pestalozzi, sagt Seyffarth, »wollte den Menschen selbständig machen; er wollte ihn durch seine Methode dahin bringen, »sich selber helfen zu können, da ihm auf Gottes Boden niemand helfen kann und niemand helfen will«. Darum verlangt er Ausbildung der Kräfte und Anlagen, die Gott in den Menschen gelegt hat. »Ich bin Ich,« sagt Fichte; in dem Reiche des Geistes mufs jeder sein eigner Herr und Meister sein, und das gilt auch auf religiösem Gebiete. Wer nicht zur Selbständigkeit gelangt ist, kann auch kein rechter Christ sein. Damit wird keineswegs die Abhängigkeit von Gott geleugnet, die menschliche Selbstthätigkeit hat die göttliche Thätigkeit zur Voraussetzung, aber nicht als gebietende Macht, sondern als Vaterliebe. Und die rechte Selbständigkeit erlangt der Mensch nur als Kind Gottes. Diesen Kindersinn hat »der Erlöser der Welt, der Mann Gottes, durch sein Leiden und Sterben wiederhergestellt«. »Dieser Glaube ist der Grund alles Weltsegens.« »Gottvergessenheit ist die Quelle des Todes und der Entkräftung der Menschen.« »Nicht Mensch, Unmensch ist der Mensch ohne Gott und Liebe.« »Liebe und Glauben sind die ewig und göttlich in uns gelegten Fundamente der Sittlichkeit und Religiosität«. Mit der sittlichen Seite des Christentums machte Pestalozzi vollen Ernst, »denn die Liebe«, sagt Schenkel, »die nichts für sich hat, alles für das hilfsbedürftige Volk und den noch in den Banden der Verfinsterung und des Irrtums liegenden Teil der Menschen will, war Pulsschlag seines Lebens. Diese Liebe wurzelte bei ihm in der aufrichtigsten Frömmigkeit, in einem unerschütterlichen Gottvertrauen, in einer wahrhaft beschämenden Demut, in einer Uneigennützigkeit und Aufopferungswilligkeit, die ihresgleichen sucht, und die wir bei denen, welche sich eines so viel bessern, namentlich dogmatisch korrekten Christentums rühmen, leider manchmal nur allzu sehr vermissen. In Pestalozzi und seinen Erziehungsgrundsätzen ist christliche Kraft und christliches Leben.«

Über den Einflufs, welchen der Unterricht in den höheren Schulen auf Pestalozzi ausübte, hat er selbst eingehend berichtet; Anlagen und Unterricht wirkten hier zusammen zur Erzeugung der einseitigen Richtung, die sich bei Pestalozzi ausbildete. »So wie ich«, sagte er, »in den einzelnen Teilen meiner Unterrichtsfächer

ohne alles Verhältnis weniger als in andern Vorschritte machte, so war mir überhaupt, ich darf nicht einmal sagen, das eigentliche Verstehen, sondern vielmehr das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnisgegenständen, die ich erlernen sollte, immer weit wichtiger als das praktische Einüben der Mittel ihrer Ausübung. Dabei aber war mein Wille, einige Erkenntnisgegenstände, die mein Herz und meine Einbildungskraft ergriffen, ausüben zu wollen, ob ich gleich die Mittel, sie praktisch ausüben zu können, vernachlässigte, dennoch in mir selbst enthusiastisch belebt, und unglücklicherweise war der Geist des öffentlichen Unterrichts in meiner Vaterstadt in diesem Zeitpunkt in einem hohen Grad geeignet, diesen träumerischen Sinn, sich für die Ausübung von Dingen, die man sich gar nicht genugsam eingeübt, lebendig zu interessieren und dafür fähig zu glauben, bei der Jugend meiner Vaterstadt allgemein sehr belebt«. Die Lehrer Pestalozzis, in wissenschaftlicher Hinsicht hervorragende Männer, hatten für das praktische Leben meistens wenig Verständnis; sie wollten ihre Zöglinge zu unabhängigen, selbständigen und edlen Menschen heranbilden; sie wollten dies Ziel aber nur durch geistige und nicht auch durch praktische Bildung erreichen. Wie die Schulakten ausweisen, gehörte Pestalozzi zu den besseren Schülern; Gesundheitsrücksichten sind gewifs mitbestimmend gewesen, welche ihn veranlafsten, vom Beruf des Geistlichen und Juristen abzusehen und sich der Landwirtschaft zu widmen. Er beklagt es tief, dafs die Schule ihn so wenig für den bürgerlichen Beruf vorbereitet und er dadurch vom Leben abgelenkt und ganz auf das Wissen aus Büchern hingezogen worden sei. Der unersetzliche Mangel an Bildung zu bürgerlicher Brauchbarbeit sollte, sagt er, wo er immer eintritt, durch die Schule gehoben werden; »das ist aber freilich ganz das Gegenteil. . . . . Ich verlor bei meinen Büchern alles Gefühl des Bedürfnisses dessen, was mir mangelte; ich glaubte beinahe, es lasse sich nichts besseres mit den Händen machen, als Bücher und Federn darin zu halten«.

1766 erschien von Pestalozzi in den Lindauer Nachrichten eine Abhandlung unter dem Titel »Agis«; sie giebt, wie Seyffarth sagt, eine Darstellung seines damaligen Ideenkreises und seiner Bestrebungen und stellt ein Stück seines inneren Lebens dar. Hier, in der Schrift des 19jährigen Jünglings, zeigt sich schon das Bestreben, dem Volk aus dem Elend, in das es versunken war, zu helfen; er deckt mit Freimut und sittlichem Ernst die Schäden des Volkslebens auf und mahnt zur Rückkehr zu einfachen Sitten. Pestalozzi ging bei seinen Bestrebungen zur Hebung des Volkslebens von der richtigen Ansicht aus, dafs sich ein gesundes und kräftiges Volksleben nur entfalten kann, wenn die wirtschaftlichen und socialen Verhältnisse so gestaltet sind, dafs der Mensch seine Kräfte frei entfalten und gebrauchen kann; daher tritt er energisch ein für die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Volkes neben der Einrichtung einer zweckmäfsigen Volks-

bildung. Bezüglich der letzteren verlangt er eine intensive und harmonische Entwicklung der menschlichen Kräfte für das ganze Volk; auf dieser Elementarbildung soll sich die Berufsbildung erheben. Schliefslich sieht er ein, dafs »für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich ist als durch die Erziehung, als durch die Bildung der Menschlichkeit, als durch allgemeine Menschenbildung«. Und nun wendet er sich von der Politik, der er sich anfänglich mit Eifer hingegeben, ab und der Ausgestaltung der Erziehung und des Unterrichts ganz zu; darin fand er seine Lebensaufgabe. Er suchte und fand in seinem weiteren Bestreben die wahren Grundsätze zur Gestaltung des Einzel- und Gemeinschaftslebens; er legte den Zweck der Bildung für dieses Leben in den Menschen selbst, machte ihn zum Objekt der Bildung, wies auf den naturgemäfsen Gang derselben hin, fand die Mittel dazu, machte den Lehrstoff zum Nahrungsstoff des geistigen und sittlichen Lebens, schuf so die Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt und Teil des sozialen Organismus, die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und den Lehrerstand als Träger derselben.

Pestalozzi wurde in seinen Ideen zur Hebung des Volkes wesentlich gefördert durch die »helvetische Gesellschaft«, deren Mitglied er war, und die zur Abhilfe der sozialen Übelstände auch die Erziehungsfrage in ihr Programm aufnahm; hier fafste er seine Pläne für Volksbildung, mit deren Ausführung er auf dem Neuhof begann und in Stans, Burgdorf und Ifferten später fortsetzte. Er fand nicht gleich den richtigen Weg; er mufste auch hier durch die Anschauung, durch die Erfahrung klug werden. Er wollte das Lernen mit der Arbeit zum Zwecke der Selbsterhaltung verbinden; das war ein Fehler. Aber er machte dabei viele Erfahrungen, die in ihm den Glauben an die Wahrheit seiner Ideen befestigten; er brachte sie in den »Abendstunden eines Einsiedlers« und in »Lienhard und Gertrud« zum Ausdruck. »Auf das Ordnen und Wirken der Gertrud im häuslichen Kreise«, sagt Morf, »gründet Glülphi im weiteren Verlauf der Geschichte seine Schule; mit der Lebensordnung der Gertrud und der Lehrweise Glülphis bringt Pfarrer Ernst die Seelsorge in Einklang, und das Thun dieser drei Personen in Haus, Schule und Kirche weifs Arner mit den höchsten Staatszwecken so in Verbindung zu setzen, dafs aus dem Zusammenwirken der vier Uranstalten der Menschheit echte Volksbildung und ein veredeltes Volksleben hervorgeht«; so geht von der mütterlichen Erziehung in der Wohnstube der veredelnde Einflufs durch Schule und Kirche auf das Gemeinde- und Staatsleben über. In den »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« verfolgt Pestalozzi den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts aus der tierischen Unschuld in die tierische Verdorbenheit und von da in den gesellschaftlichen, zuletzt in den sittlichen Zustand; bei aller Anerkennung gedankentiefer Einzel-

heiten, mufs die ganze wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes heute als veraltet angesehen werden. In der Abhandlung finden sich Anklänge an die Gedanken Rousseaus, Kants, Fichtes und Hegels; er wollte zeigen, dafs die gesellschaftliche Kultur, so notwendig sie auch sei, doch nicht als die wahre Sittlichkeit angesehen werden könne, dafs die Gesinnung die Hauptsache sei, dafs Sittlichkeit und Religion Sachen des freien persönlichen Geistes und nicht des Zwanges seien und dafs eine sittliche Weltordnung das Ganze lenke. Pestalozzi hatte klar und deutlich erkannt, dafs »für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich sei als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die allgemeine Menschenbildung;« er hatte auch erkannt, dafs die Entfaltung und Ausbildung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte das einzige Mittel sei, »das dem Armen zur Sicherstellung der wesentlichen Bedürfnisse des menschlichen Daseins in die Hand gegeben werden kann.« Daher wandte er sein Hauptaugenmerk auf den erziehenden Unterricht; er bestrebte sich, die Grundlage für allen Unterricht aufzusuchen und durch Darstellung einer allgemeinen Unterrichtsmethode denselben zur möglichsten Einfachheit zu bringen. Die Erziehung mufs nach seiner Ansicht das Kind gerade an dem Punkte, auf den seine natürliche Entwicklung es gebracht, ergreifen und von da ab, um das Werk der Natur nicht zu stören, auf den nämlichen Wegen, auf denen es sich seither entwickelt, durch allseitige Übung seiner Kräfte und lückenlose Aneignung der seiner Entwicklung gemäfsen Bildungsstoffe weiterführen, weil nur so verhütet werden kann, dafs das Werk der Natur und die Absicht des Erziehers, die natürliche Entwicklung des Kindes und die durch die Kultur gebotenen Bildungselemente in der Seele des Kindes in Widerstreit geraten; so will Pestalozzi die Gegensätze zwischen Natur und Kultur versöhnen. Um diese pädagogischen Anschauungen unter die Lehrer zu verbreiten und auch in die Praxis des Schullebens einzuführen, verfafste Pestalozzi eine Reihe von theoretischen und praktischen Schriften, von denen die Schrift: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« die bekannteste ist; in ihr und in den Elementarbüchern will er theoretisch und praktisch den Unterricht psychologisch gestalten. Im Gegensatz zu Comenius und den Philanthropen, welche die Anschauung nur als didaktisches Mittel benutzen, um den Stoff in den Geist zu bringen, stellt Pestalozzi sie in Übereinstimmung mit Kant als erzieherisches Grundprinzip hin, auf welches alle weitere Erziehung sich stützen mufs; diese Auffassung wird immer die richtige bleiben. Dagegen ist die Form, in welcher die Psychologie des Unterrichts bei Pestalozzi auftritt, unvollkommen und als Ganzes unhaltbar; es ist eben ein Versuch, welcher aber den richtigen Gedanken ausdrückt, dafs die Mittel der Bildung mit den geistigen Kräften in Harmonie stehen müssen. Form, Zahl und Sprache sind für Pestalozzi die Elementarmittel zur Bildung des Geistes, die mit den

geistigen Kräften in harmonischem Verhältnis stehen; sie sollen ihm aber auch eine Norm zur Festsetzung der Unterrichtsgegenstände sein, was zu Künsteleien führte. Gerade in diesem Punkt ist daher Pestalozzi vielfach bekämpft worden; und doch hat er auch hier das Richtige geahnt. »Er wollte«, sagt von Sallwürk (Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers), »die ersten Schritte der natürlichen Entwicklung des menschlichen Geistes finden und die denselben entsprechenden Stoffe der geistigen Arbeit; er ging nun von dem, was er in der Praxis und in der täglichen Meinung über geistige Arbeit vorfand, immer weiter zurück zum Einfacheren, Nützlicheren, Ursprünglicheren und fand, dafs es gewisse Arten der geistigen Arbeit, Stoffe der Erkenntnis geben müsse, die von Natur die Eigenschaft haben, den Geist in seinen ersten Stadien zu entwickeln. Es mufste möglich sein, Stoffe zu finden, deren Bearbeitung den Geist stufenweise mit vollständiger Sicherheit hinaufzubringen vermöchte; zwischen den Kräften der Erkenntnis und den Bildungsmitteln mufste eine Harmonie sich herstellen lassen. Auf diese Weise ist Pestalozzi zu Form, Zahl und Sprache gekommen, die zugleich Stufen der Erkenntnis und Mittel der geistigen Bildung bezeichnen. Das ist das gröfste Ergebnis der Erkenntnis in Pestalozzis System; aber er ist gerade in diesem Punkte unsicher geblieben bis in seine letzten Tage, weil der Gang seiner Untersuchung immer ungleich und lückenhaft war.«

»Wie kein Schulmann«, sagt Gundert (Schmid, Gesch. d. Erziehg. IV. 2) »hat Pestalozzi den Gegenstand der Erziehung, den Menschen ins Auge gefafst, wie keiner vor ihm den genauesten Anschlufs aller erziehenden Thätigkeit an das Wesen der menschlichen Natur gefordert, wie kein anderer ebenso die Bedeutung des häuslichen Gemeinlebens als das Recht der Individualität zur Geltung gebracht. Auch in der Bestimmung des Erziehungsziels, das er in die sittliche Veredlung der Menschheit setzte, erhebt er sich nicht nur über den gemeinen Nützlichkeitsstandpunkt der gesamten Aufklärung, sondern überhaupt über die Beschränktheit einer Anschauung, die nur auf die einzelne Persönlichkeit für sich die Blicke richtet. Er schaute auf ein Reich hinaus, in welchem alle einander in Glaube und Liebe dienen, in welchem jeder von dem grofsen Ganzen getragen wird und jeder seinen Beitrag zum allgemeinen Besten gibt. Er ist der Begründer eines elementaren Lehr- und Erziehungsverfahrens. In der Hilfeleistung, die er dem heranwachsenden Geschlecht zu teil werden lassen will, geht er überall auf die ersten Wurzeln zurück und knüpft seine Thätigkeit nicht erst an die in höherem Grade zusammengesetzten Äufserungen, sondern an die einfachsten Strebungen der im Kinde liegenden Kräfte an. Indem sich Pestalozzi in das innerste Wesen der menschlichen Seele vertiefte und den auf diesem Boden waltenden Gesetzen nachspürte, nahm er in seiner Weise an jener Einkehr des Geistes in sich selbst teil, die auf dem Gebiete der Philosophie um die

Wende des Jahrhunderts unter dem Namen des »Idealismus« die Gedankenbewegung beherrschte. War vorher die äufsere Natur mit ihren mannigfaltigen Erscheinungen und Kräften der Gegenstand gewesen, auf welchen sich das Denken und Sinnen mit der Kraft jugendlicher Begeisterung richtete, so lenkte jetzt das denkende Ich seine Aufmerksamkeit auf die in ihm selbst verborgene innere Welt, um ihre Grenzen zu messen und ihren Inhalt zu bestimmen. Jenem ersten Zuge folgten die Philanthropinisten, dem zweiten innerhalb seines Gebietes Pestalozzi. . . . Er wollte, wie er 1802 an Stapfer in Paris schrieb, »den Menschen sich selbsten in sich selbsten finden machen, um ihn am Faden dessen, was er in sich selbst findet, in der Entwicklung seiner selbst so weit zu führen, als seine inneren Anlagen und äufseren Verhältnisse es schicklich machen und dulden.« Darin, in der eigenen Ausbildung, Vervollkommnung und Veredlung sieht Pestalozzi das höchste Glück, aber auch die höchste Pflicht des Menschen; sie soll ihn befähigen, für Familie und Staat, für Volk und Mensch eine Quelle des Segens zu werden.

Die materialistische Weltanschauung.

Seit dem grauen Altertum haben denkende Menschen nach dem Urgrund aller Dinge und Erscheinungen geforscht, um zu erkennen, »was die Welt im Innern zusammenhält«; sie haben in dieser Hinsicht verschiedene Ansichten ausgesprochen und auf dieselben verschiedene philosophische Systeme aufgebaut. Die Welt tritt dem Menschen zunächst, wenn er überhaupt sie denkend zu erfassen sucht, als Aufsen- und Innenwelt oder als Körper und Geist gegenüber, wobei erst später erkannt wird, dafs auch in Dingen der Aufsenwelt Geist sein kann. Diese Weltanschauung ist die dualistische; ihr steht entgegen die monistische, welche die Welt aus einem einheitlichen Prinzip, Materie oder Geist, zu begreifen und zu erklären sucht. Die monistische Weltanschauung ist die älteste, sie tritt schon im grauen Altertume bei griechischen Philosophen (Thales, Anaximander, Heraklit u. a.); doch auch schon die dualistische Weltanschauung findet man in der vorsokratischen Philosophie. Von da an kämpfen die monistische und dualistische Weltanschauung um die Herrschaft; noch heute ist der Kampf nicht beendigt. Die monistische Weltanschauung kann nun wieder, wie schon angedeutet, nach zwei Richtungen auseinander gehen; erkennt sie das einheitliche Prinzip im Stofflichen, in der Materie, so huldigt sie dem Materialismus oder Realismus, erkennt sie es dagegen im Geistigen, so huldigt sie dem Spiritualismus oder Idealismus. Von jeher haben sich der einseitige Realismus (Materialismus) und der einseitige Idealismus (Spiritualismus) als Gegensätze in ihren verschiedenen Formen aufs heftigste bekämpft; daneben steht

als Gegner von beiden die auf ein dogmatisches Lehrgeläude gestützte kirchliche Weltanschauung. Die heutige Philosophie ist in ihren Hauptvertretern bestrebt, die Gegensätze zu versöhnen und eine real-ideale Weltanschauung aufzubauen, welche Verstand und Gemüt befriedigt und der Sittlichkeit eine feste Basis gibt; die Kirche aber wird, wenn sie ihren Einfluſs auf den gebildeten Teil der Menschheit nicht verlieren will, sich mit dieser real-idealen Weltanschauung aussöhnen müssen. Der einseitige Idealismus des 19. Jahrhunders war aus Kants Philosophie hervorgegangen und hatte in der Hegel'schen Philosophie Bankerott gemacht; Hegelianer waren aber auch die ersten Vertreter des modernen Materialismus, der heute ebenfalls in der Philosophie fast überwunden ist, bei einzelnen Natur- und Geschichtsphilosophen aber noch fortlebt, wenn auch in einer Gestalt, die sich dem Realidealismus nähert. Verschiedene Werke, die in der letzten Zeit erschienen sind, geben uns Veranlassung, uns mit der materialistischen Weltanschauung und ihrem Entwicklungsgange etwas näher zu befassen.

I.

Als der Idealismus von der empirisch-kritischen Grundlage, auf welche Kant ihn gestellt hatte, abwich und in eine einseitige alle Wirklichkeit überfliegende Schwärmerei hineingeriet, da wandten sich die Naturforscher von dieser Begriffsscholastik ab und richteten ihr ganzes Interesse auf die Erforschung des Materiellen. Und auch die Philosophie folgte allmählich den von den Naturforschern betretenen Bahnen: gerade aus der Hegel'schen Schule gingen Männer hervor, welche dem einseitigen Idealismus den einseitigen Realismus entgegensetzten, der ihren Verstand wenigstens mehr befriedigte wie jener. Ludwig Feuerbach (1804—1872)[1]) wurde, nachdem er in den theologischen Studien keine Befriedigung gefunden hatte, eifriger Hegelianer. Allein sehr bald erhoben sich in seinem Geiste auch Zweifel an Hegels philosophischer Lehre, in welcher ihm überall nur Begriffe statt der Wirklichkeit, Schein statt Leben, Konstruktion statt Naturwahrheit geboten wurden. Nun widmete er sich ganz der Naturwissenschaft, um von ihr aus wieder zur Philosophie und Theologie zu gelangen. Die neue, auf der Naturwissenschaft aufgebaute Philosophie macht den Menschen mit Einschluſs der Natur, als der Basis des Menschen, zum alleinigen, universalen und höchsten Gegenstand der Philosophie, — die Anthropologie also mit Einschluſs der Physiologie zur Universalwissenschaft! Aber dabei blieb Feuerbach nicht stehen; er warf sich mit dem Geiste ganz in die Natur und die Sinnlichkeit, erkennt nur im Sinnlichen die Wahrheit. »Wahrheit, Wirklichkeit, Sinnlichkeit sind identisch; nur ein sinnliches Wesen ist ein wahres, ein wirkliches Wesen. Nur durch die Sinne wird ein Gegenstand im wahren Sinn gegeben — nicht durch das Denken für sich selbst; . . . .

[1]) Dr. Kronenberg, Moderne Philosophen (München, Beck, 1899). R. Schellwien, der Geist der neueren Philosophie II (Leipzig Janssen, 1896).

unbezweifelbar, unmittelbar gewifs ist nur, was Objekt des Sinnes, der Anschauung, der Empfindung ist . . . . Sonnenklar ist nur das Sinnliche; nur, wo die Sinnlichkeit anfängt, hört aller Zweifel und Streit auf. Das Geheimnis des unmittelbaren Wissens ist die Sinnlichkeit.« Wahrheit und Irrtum finden sich in diesen Ansichten Feuerbachs vereinigt. Allerdings ist der Begriff nicht ohne das Ding zu denken; aber ist uns in ihm die volle Wahrheit, das wahre Sein schon gegeben, hört hier wirklich aller Zweifel und Streit auf? Das Sinnliche wirkt nur vermittelst der Kräfte, und diese werden vermittelst der Sinne vom menschlichen Geist erfafst: wir entnehmen den Stoff unseres Bewufstseins durch die Sinne der Aufsenwelt, der Welt des Sinnlichen, allein wenn wir nicht das Vermögen hätten, diesen uns durch die Sinne überlieferten Stoff in die Form und Sprache des Geistes zu übertragen, würden wir nichts von den Sinnen erfahren. Feuerbach wurde eben durch seine Polemik gegen die die Sinnlichkeit völlig unbeachtet lassende Hegelsche Philosophie ganz auf die Gegenseite getrieben; statt dem Geist, wie bei Hegel, soll nun die Materie alles leisten. Der Naturforscher hat völlig recht, wenn er die Natur aus den in ihr zum Vorschein kommenden physikalischen und chemischen Kräften zu erklären sucht; er hat aber unrecht, wenn er nun auch die Existenz des Geistes überhaupt verneint und aus den Naturkräften alles erklären will. Innerhalb der Natur kennt die Wissenschaft als die einzige Kausalität von allem, was in ihr vorgeht, nur die räumliche und zeitliche Bewegung der Atome so wie der zusammengesetzten Körper in mechanischem Verhältnis zu einander; hier gilt nur die mechanische Kausalität. Aber diese Kauaslität reicht nicht aus zur Erklärung der geistigen Erscheinungen.

Feuerbachs Lebensarbeit war hauptsächlich der Religionsphilosophie gewidmet; er hat allerdings auch hier mehr im Niederreifsen als im Aufbauen geleistet. Er stellt zunächst auch hier die Grundfrage: Was ist hier wirklich, d. h., inwieweit können religiöse Gefühle, Vorstellungen und Begriffe gegenüber den durch die sinnliche Erkenntnifs gegebenen Kriterien bestehen? Und da findet er, dafs der Begriff Gottes, um den sich alle Religion dreht, vor diesen Kriterien nicht bestehen kann; denn Gott kann nicht von den Sinnen wahrgenommen werden, also, so mufs Feuerbach nach seiner Naturphilosophie schliefsen, existiert er auch nicht. Für ein geistiges Wesen, das ursachlos wirkt, findet sich in Feuerbachs Philosophie kein Platz; und ebenso mufs es sich mit allen religiösen Begriffen verhalten, die mit dem Gottesglauben in untrennbarer Verknüpfung stehen. Aber nun wendet sich Feuerbach ab von dem naturalistischen Materialismus; er nimmt einen anthropozentrischen Standpunkt ein, stellt den Menschen in den Mittelpunkt seines Philosophierens und nicht die Materie. Das spezifisch Menschliche ist für ihn nicht eine zufällige Erscheinung bewegter materieller Atome, sondern etwas für sich Bestehendes mit selbständiger Bedeutung. »Was

dem Menschen Gott ist«, sagt er daher, »das ist sein Geist, seine Seele, und was dem Menschen Geist, seine Seele, sein Herz, das ist sein Gott; Gott ist das offenbare Innere, das ausgesprochene Selbst des Menschen.« Gott ist also nach Feuerbachs Ansicht die Spiegelung des menschlischen Wesens in sich selbst, befreit von den Schlacken des Irdischen und den Schranken der Endlichkeit und in ein anderes Wesen versetzt; Gott hat also, sagt Feuerbach, nicht den Menschen, sondern der Mensch hat Gott nach seinem Ebenbild geschaffen. Die Religion ist daher ein Produkt des Kulturlebens und entspricht der jeweiligen Entwickelungsstufe desselben; wie der Mensch ist, so ist sein Gott. In dem Mafse als das Kulturleben sich vervollkommnet, wird auch der Gottesbegriff immer mehr gereinigt; immer aber macht die Religion den Menschen zum Egoisten, da sie ihn über alle Wesen erhebt, der Obhut einer besonderen Vorsehung unterstellt und zu seinen Gunsten willkürlich in die Naturgesetze eingreift. In dem Gefühl dieses siegesgewissen Egoismus, das den Menschen über die Naturschranken hinaushebt, besteht aber gerade nach Feuerbachs Ansicht das Wesen der Religion; sie scheidet somit den Menschen von der Natur und der Gesellschaft und damit von Wissenschaft und Kunst. Der religiöse Mensch, so behauptet Feuerbach, hebt sich über die Natur und die Mitmenschen hinaus; er hat kein Bildungsbedürfnis, denn er ist glücklich und zufrieden in seiner Phantasie. Die Religion, so führt er weiter aus, ist auch eine Feindin aller Kulturentwicklung, also auch der Sittlichkeit; denn die sittlichen Gebote erscheinen beim religiösen Menschen als Gebote eines andern Wesens unter Androhung von Strafe und Verheifsung von Belohnung und können somit nicht Gegenstand der Gesinnung werden. Die Religion mufs daher, soll sie kulturförderlich werden, vom Glauben gereinigt, sie mufs in den Menschen verlegt werden: »die Religion«, sagt Feuerbach, »ist das Verhalten des Menschen zu seinem eigenen Wesen, — darin liegt ihre Wahrheit und sittliche Heilkraft.« Feuerbach hat bei seiner Kritik die historischen Formen der Religion im Auge; er fafst die Religion als etwas Festes, nicht als etwas in der Entwicklung Befindliches auf, darum aber sind seine Urteile nicht allgemeingiltig, sondern einseitig.

„Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung".

Prof. Paulsen hielt auf dem zehnten evangelisch-sozialen Kongrefs in Kiel (Mai 1899) über diesen Gegenstand einen Vortrag, aus dem wir an der Hand der stenographischen Protokolle (Die Verhandlungen des Zehnten Evangelisch-sozialen Kongresses. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1899 2 M.) das Folgende entnehmen. (Siehe: »Dr. Unold, über den Zweck der Erziehung in der neueren

Pädagogik. Neue Bahnen X. 546 ff). »Das Bildungsideal jeder Zeit wird nicht von einzelnen gemacht, von pädagogischen Theoretikern oder von praktischen Reformatoren; sie haben ihren Einfluſs, aber im Wesentlichen erwächst das Bildungsideal jeder Zeit spontan auf dem Boden des Lebens und Empfindens der Zeit. Man kann sagen: Das Volk als Ganzes schafft sich ein Bild seiner eigenen Vollkommenheit; es setzt in seinem Erziehungsideal dieses Bild seiner Vollkommenheit auſser sich, um es sich anschaulich gegenwärtig zu machen. Das Bildungsideal einer Zeit trägt daher allemal die Züge der führenden Gesellschaftsklasse; die führende Klasse erzieht das Volk, bildet die Masse nach ihrem Bild, nach ihrem Idealbild. Diesem bildenden Einfluſs von oben kommt der Bildungsdrang des Volkes von unten entgegen.« Drei Bildungsideale haben nacheinander das Erziehungswesen unseres Volkes bestimmt: Das klerikale (kirchlich-lateinische), das höfische (modern-französische) und das bürgerliche (humanistisch-hellenische); sie schlieſsen sich gegenseitig nicht vollsändig einander aus, sondern von dem Vergangenen bleiben die Grundzüge als Unterlage für das neu erwachsende Bildungsideal. Das kirchliche Bildungsideal herrschte bis tief ins 17. Jahrhundert hinein, von da an tritt der Staat als herrschende Macht an die Stelle der Kirche. Im Staat aber ist der Adel der herrschende Stand; er bestimmt jetzt das Bildungsideal, in welchem nun die weltliche Seite statt der religiösen vorherrscht. Auf der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts dringt das bürgerliche Bildungsideal vor, weil jetzt das Bürgertum zur herrschenden Macht wird; Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller u. a. sind Männer aus dem Bürgerstande, welche zu Träger des Bildungsideals werden. Aber »das hellenistisch-humanistische Bildungsideal, das im Anfang unseres Jahrhunderts so glänzend aufging, das beherrscht unsere Gedanken und Empfindungen schon nicht mehr so wie vor 100 Jahren;« in dem Bildungsideal der Zukunft werden die drei in der jüngsten Vergangenheit sich bemerklich machenden Tendenzen zum Ausdruck kommen: Die nationale, die volkstümlich-demokratische und die realistische. Die nationale Tendenz wird bestimmt »einerseits durch das Bestreben, die Bildung der Jugend dem Eigenleben des Volks zu entnehmen, anderseits durch das Streben, alle Glieder des Volkes heranzuziehen zur Einheit des nationalen Lebens;« sie tritt hervor auf dem Gebiet der Volksschule darin, dieselbe in den Dienst der nationalen Idee zu stellen. Die Muttersprache tritt so in den Mittelpunkt des Unterrichts, und ist Voraussetzung für die rein menschliche Bildung; »erst der entwickelte Mensch kann durch eine fremde Sprache eine wesentliche Bereicherung seines Lebens, durch fremde Litteratur neue Ideen gewinnen.« Die volkstümlich-demokratische Tendenz macht sich geltend in der immer stärkeren Entwicklung des Volksschulwesens, der Fortbildungsschulen u. s. w.; die Bildung geht immer mehr in die Breite. Endlich verlangt der Realismus als Grundlage des Idealismus sein

Recht; neben den humanistischen Schulen und Lehrfächern machen sich die realistischen geltend. — »Das Interesse des Volkes in seiner Gesamtheit wird nicht bedroht durch die Steigerung der Volksbildung; nur die Sonderstellung kleiner Gruppen der Bevölkerung mag von daher eine Bedrohung erleiden. Das deutsche Volk hat ein Interesse daran, dafs alle Glieder des Volks, alle Volksgenossen emporgehoben werden zur Teilnahme an seinem geistigen Leben, dafs alle geistigen Kräfte, die ihm geschenkt werden, zur Entwicklung gelangen;« aber »wir wollen nicht einem falschen Bildungsideal nachjagen, einer vollkommenen Gleichheit der Bildung aller.« Wir müssen unsere Volksbildungsanstalten anderseits so erweitern, dafs sie dem Jüngling und der Jungfrau in den Jahren, wo sie sich erst völlig entwickeln, also vom 15. bis 20. Lebensjahr, Halt, Kraft und geistiges Interesse zuführen. »Was ich dem kommenden Jahrhundert wünsche, das ist ein neuer Enthusiasmus für die Erziehung, ein Enthusiasmus, wie ihn das ausgehende 18. Jahrhundert hatte für die Bildung der breiten Massen der Bevölkerung, ihre Heraufziehung in die Gemeinschaft des gesamten Volkslebens.« In der sich an den Vortrag anschliefsenden Debatte sagt Prof. Baumgarten: »Alle Bildungsideale sind nur Produkte zwischen der allgemeinen Auffassung der Zielbestimmung des Menschen als Persönlichkeit und seiner Aufgabe gegenüber der Welt als beherrschende Kunst in der Welt«; neben der gesamten Entwicklung und Haltung des Volkes wirkt auch die Persönlichkeit bestimmend mit bei Aufstellung des Bildungsideals (Jesus, Goethe u. a.). »Bildung, d. h. eine Beherrschung des Lebens, in dem man steht, und seiner Beziehungen durch Überblick über die Zusammenhänge und Urteil über Herkunft und Zukunft«. Bärrn-Frankfurt weist daraufhin, dafs die Entwicklung von Industrie und Technik von der Höhe der Volksbildung abhängt; »das Bildungsideal unsers Volkes,« sagt er, »ist wieder wach geworden, das Bedürfnis nach religiös-sittlicher und sozialer Bildung ist im Steigen begriffen, und mit diesem Steigen wird unser ganzes Volksleben steigen.« Die Versammlung stimmte folgenden Thesen des Referenten zu: 1. »Das herrschende Erziehungsideal einer Zeit ist abhängig von der Konstitution der Gesellschaft. Veränderungen im Erziehungsideal sind Folgeerscheinungen von Wandlungen im Gesellschaftsleben. 2. Das Erziehungsideal jeder Zeit spiegelt das Bild menschlicher Vollkommenheit, das in den führenden Gesellschaftsschichten herrschend ist. 3. Die Bildung der führenden Gesellschaftsschichten hat stets die Tendenz, zu den unteren Schichten durchzudringen durch bewufste Thätigkeit und unbewufste Nachahmung. 4. Wer in der Entwickelung aller Volksgenossen zu freier sittlicher Persönlichkeit das Bildungsideal unseres Volkes sieht, d. h. wer nicht die Sklaverei für die im Grunde stets notwendige Gesellschaftordnung hält, der kann jener natürlichen Tendenz (der Durchdringung des ganzen Volkes mit der geistig-sittlichen Bildung seiner führenden Schichten) nicht wehren wollen.

5. Wer die Macht und Selbstdurchsetzung des deutschen Volkes unter den Völkern der Erde will, der mufs die Hebung der geistigen und sittlichen Kräfte aller Glieder des Volkes sich zum Ziele setzen. 6. Die soziale Frage ist, vom Gesichtspunkte der Selbsterhaltung der Nation gesehen, gleichbedeutend mit der Frage: Wie ist unter den mehr und mehr sich verändernden Lebensbedingungen des Volkes der Familie die Fähigkeit zur Erziehung eines tüchtigen Nachwuchses zu erhalten, und wie ist der unvermeidliche Ausfall durch gesteigerte Thätigkeit des Staates und der Gesellschaft zu ersetzen?«

In einem in der Vereinigung der Lehrenden zu Greifswald gehaltenen Vortrag bespricht Gymnasialdirektor Dr. Wegener die »Bildungsbewegungen der Gegenwart« (Deutsche Schule III, 129 ff). Wie die übrigen menschlichen Güter, so erfahren auch die Bildungsgüter im Laufe der Zeiten und der Geschichte Wandlungen des ihnen entgegengebrachten Wertgefühls, obwohl sie die Verbindungsbrücke zwischen den aufeinanderfolgenden Generationen herstellen; sie werden bewertet nach dem Nutzen hinsichtlich der Förderung des geistigen und sittlichen Lebens, aber auch der äufseren Lebenszwecke. Da sich diese verschiedenen Zwecke im Laufe der Zeit nach ihrem Inhalte mit den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnissen umändern, so wandelt sich auch die Wertung der Bildungsgüter um. Da jedoch die Interessen verschiedener Menschen und Gruppen von Menschen verschieden sind, so gehen die Wertschätzungen der Bildungsgüter auseinander. Heute ist man jedoch in den weitesten Kreisen der Gebildeten von der Überschätzung sowohl des klassischen Altertums wie sie der Neuhumanismus noch hatte, als von der des Mittelalters, wie wir sie bei der Romantik finden, abgekommen; man sieht ein, dafs man dort nicht mehr die Ideale der Bildung holen kann. Neben die humanistisch-nationalen Bildungsgüter treten die naturwissenschaftlich-kosmopolitischen und beanspruchen Anerkennung ihres Wertes; das Ideal der allgemeinmenschlichen Bildung hat sich aber verengt zu dem »Ideal einer auf historischer Anschauung begründeten deutsch-nationalen Bildung, indem auch die Seite der physischen Ausbildung stärker betont ist, als je vorher«, und auch die praktische Seite berücksichtigt ist.

Die Wirkung des Alkohols auf körperliche und geistige Arbeit.

Dr. J. Markuse weist in der Umschau (IV. Jahrg. Nr. 1.) zunächst darauf hin, dafs der Zusammenhang des Alkoholgenusses mit den Veränderungen des menschlichen Körpergewerbes nachgewiesen sei und dafs auch bezüglich der physiologischen Wirkung des Alkohols in neuester Zeit die

Forschung wichtige Ergebnisse zu verzeichnen habe (cr. Grotjahn, der Alkoholismus, nach Wesen, Wirkung und Verbreitung, Leipzig 1898). Es steht nach den neuesten Forschungen fest, dafs auch der Alkohol zum gröfsten Teil im Organismus zu Kohlensäure und Wasser verbrennt, dafs er dabei aber in keiner Weise eiweifsersparend wirkt, also den Stoff, der die Organe des menschlichen Körpers aufbaut, durchaus nicht vor der Zersetzung schützt, sondern sogar eine allerdings geringfügige Abschmelzung von Eiweifs herbeiführt; er schützt vielmehr die stickstofffreien Stoffe, das Fett, vor der Zersetzung und wirkt somit fettersparend, was von sehr problematischem Werte ist. Aber er übt, in gröfseren Mengen genossen, einen derartig lähmenden Einflufs auf den nervösen Apparat aus, dafs eine Steigerung der Leistungsfähigkeit nicht mehr statthaben kann; damit scheidet er aus der Reihe der kraftsteigernden Nährmittel aus.« Dagegen hat sich aus zahlreichen und sorgfältig angestellten Versuchen ergeben, dafs der Genufs mäfsiger Quantitäten von Alkohol eine Herabsetzung des Ermüdungsgefühls zur Folge hat, wodurch die Arbeit wieder leichter erscheint; die Wirkung tritt schon 1—2 Minuten nach Genufs des Getränkes ein und hält längere Zeit an. Der erschöpfte Muskel kann infolgedessen noch zu einer letzten Kraftanstrengung veranlafst werden, zu der er ohne diesen Genufs nicht mehr fähig gewesen wäre; allein es ist dabei doch sehr fraglich, ob nicht die Erholungsfähigkeit des Muskels dadurch sehr beeinträchtigt wird. Bei den nicht ermüdeten Muskeln verursacht aber auch der Genufs einer geringen Quantität von Alkohol eine Verminderung der maximalen Einzelleistung infolge einer Herabsetzung der peripheren Erregbarkeit des Nervensystems.« Jedenfalls dürfte sich aus diesen Erfahrungen und Versuchen ergeben, dafs nur dann, »wenn durch aufserordentliche Verhältnisse, durch aufserordentliche körperliche Anstrengungen die menschlichen Muskeln die Grenzen ihrer Leistungen erreicht haben, d. h. anfangen den Dienst zu versagen« und doch eine Arbeit noch geleistet werden mufs, der Genufs von Alkohol berechtigt ist. Eine unmittelbare Folge des Genusses einer mäfsigen Alkoholgabe ist die Anregung der Herzthätigkeit und eine Beschleunigung des Blutkreislaufes; dies hat eine Erweiterung der Blutgefäfse, besonders der äufseren Hautgefäfse zur Folge. Die Überfüllung der letzteren mit Blut wird aber wieder die Ursache eines nicht unbedeutenden Wärmeverlustes, so dafs das Blut im abgekühlten Zustande in das Körperinnere zurückkehrt; diesen Zustand führt man beim Fieber absichtlich herbei. Die geistige Leistungsfähigkeit wird auch durch den Genufs kleiner Quantitäten von Alkohol verringert; wo sich zunächst eine Erleichterung der psychichen Leistungen zeigt, macht sie schliefslich einer Erschwerung Platz. Die Zuverlässigkeit der geistigen Arbeit leidet in einer Weise, der gegenüber etwa gröfsere Geschwindigkeit derselben nicht in Betracht kommen kann; das Denken wird oberflächlich, ja oft geradezu sinnlos.

C. Referate und Besprechungen.

Zum fremdsprachlichen Unterricht.

Von Rektor **Otto Wendt** in Zerbst.

Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Von Dr. Richard Baerwald. Marburg, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung 1899. 75 S. 1,20 M.

Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Eine methodische Untersuchung auf der Grundlage praktischer Unterrichtsversuche. Von Dr. Richard Baerwald. Ebenda. 1899. 139 S. 2,40 M.

Der noch junge Verfasser hat schon früher eine allgemein gehaltene psychologische Studie »Theorie der Begabung« veröffentlicht. In den beiden vorliegenden, den Sprachunterricht betreffenden Abhandlungen zeigt er sich ebenso als fein und und vielseitig gebildeter Theoretiker, wie als klar und scharf beobachtender Praktiker. Im Reinschen Seminare hat er auf dem Gebiete der neueren Sprachen sein Praktikum gemacht und seine zumteil neuen und wertvollen methodischen Grundsätze und Unterrichtsergebnisse an Volksschülern — also unter in manchen Beziehungen ungünstigen Verhältnissen — zu erproben, zu sichten und zu befestigen gesucht. Mit Roth fuſst er auch auf die durch Selbstbeobachtung bei seinen eigenen fremdsprachlichen Studien gemachten Erfahrungen, sowohl auf die vor 12 bis 15 Jahren auf dem Gymnasium, als auf die im reiferen Alter bei der Aneignung der italienischen Sprache fast nur durch Lektüre erzeugten Resultate. Nebenher hat er die theoretischen Ausführungen eines Gouin, Münch, Bierbaum, Mangold, Jaeger, besonders aber des bekannten Grafen L. von Pfeil einer genauen Untersuchung unterzogen und seine eigenen Grundsätze ihnen gegenüberzustellen gewuſst, oder auch sie mit jenen vereinigt. So geben die beiden mit jugendlichem Feuer und warmer Begeisterung abgefaſsten Schriften Zeugnis von dem ernsten Streben, den Betrieb der neueren Sprachen unter Anerkennung der durch die »Reformer« herbeigeführten Fortschritte durch neue, zumteil recht originelle Vorschläge »ebenere Bahnen«, d. h. solche Unterrichtswege zu eröffnen, die den Schüler mit Lust zum Weiterstreben, den Lehrer mit Befriedigung an seinem Unterrichte zu erfüllen geeignet sind. Selbst wenn wir dem Verfasser nicht immer beistimmen können, ja wenn wir ihm in manchen Fällen aufgrund eigner Erfahrungen, oder wegen der sich in der Praxis zeigenden Hindernisse widersprechen müssen, erscheint es uns Pflicht, auf diese in jedem Falle Anregung und Anlaſs zum psychologischen Forschen bietenden Schriften näher einzugehen, als das sonst üblich ist. Wir beschränken uns für heute auf die erstgenannte Abhandlung und behalten uns vor, später auch auf die andere zurückzukommen: Bei der Erörterung und Entscheidung der Frage: Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder

Sprachen für die Schule? löst Dr. Baerwald zunächst die Vorfrage, ob und inwieweit der fremdsprachliche Unterricht Nebenziele, wie Pflege der formalen Bildung, Förderung der Muttersprache u. dergl. zu berücksichtigen habe dahin, dafs hauptsächlich, ja ausschliefslich die Sprachaneignung zu betreiben sei. Unter Hinweis auf die unbestreitbare Thatsache, dafs sich die gesamte Sprachaneignung nach zwei Seiten hin zu erstrecken hat, nach der rezeptiven und produktiven tritt hierauf unser Führer in die genaue Untersuchung ein, ob beide für den Schüler gleich wichtig und wertvoll sind, und ob die heutige öffentliche Schule in anbetracht der ihr zugemessenen Zeit und Kraft in der Lage sei, beide Seiten gleichmäfsig zu berücksichtigen, und wenn dies nicht der Fall wäre, ob es nicht ratsam wäre unter Verzicht auf die produktive Fertigkeit, ausschliefslich die rezeptive zu pflegen. Während jene in der Fähigkeit, die fremde Sprache schreibend und sprechend zu beherrschen besteht, begnügt sich die rezeptive mit bescheideneren Erfolgen: man soll das fremde Idiom nur gut lesen und lesend verstehen lernen. Wenn Dr. Baerwald ganz entschieden verlangt, dafs im Schulunterrichte unter Verzicht auf die Sprech- und Schreibfertigkeit nur die rezeptive Sprachfertigkeit gepflegt werden soll, so führt er zunächst folgende Gründe für seine Forderung an: 1 die Schule hat nicht genügende Zeit, beide Seiten bis zu einer gewissen Vollkommenheit zu fördern, in solchem Falle ist es aber besser, die eine Seite ganz auszuscheiden und die gewonnene Zeit der anderen mit zuzuwenden; 2. selten kommen unsere Schüler im späteren Leben in die Lage, französisch oder englisch zu sprechen. 3. Stellt sich aber ein solches Bedürfnis ein, so läfst sich ihm nachträglich schnell und mühelos durch Aneignung der sogenannten »Reisesprache« genügen. Ähnlich ist es mit dem Schreiben: »Es ist auch nicht für Jeden ein brauchbarer geistiger Erwerb. An unmittelbarem praktischen Wert steht es für den durchschnittlich Gebildeten noch unter der vollständigen Sprechfähigkeit, denn kommt er eimal in die Lage, einen französischen oder englischen Brief zu schreiben, so macht es ihm, **wenn er die Sprache reden kann,** keine grosse Mühe, mit Hülfe des Wörterbuches ein paar Seiten aufzusetzen. Wirkliche Schreibfertigkeit ist nur für den nötig, der regelmäfsig zu korrespondieren hat.«

Er stützt diese Behauptungen durch folgende Ausführungen: Weit wichtiger als die Sprech- und Schreibfertigkeit ist die kulturhistorische, künstlerisch literarische und ethische Bildung, welche der fremdsprachliche Sachunterricht durch die Einführung in die Geistes- und Kulturwelt des fremden Volkes zu bieten vermag, und welche für den, der nicht mehr an das formale Bildungsziel glaubt, mit der idealen Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt identisch ist. Erreichbar ist dieses hohe Ziel nur durch eine spätestens in der Ober-Sekunda zu erwerbenden Lesefertigkeit, die durchschnittlich auf jeder Seite höchstens ein neues Wort oder eine sprachliche Schwierigkeit zu überwinden hat. Denn nur so vermag der Inhalt als lebhafte und plastische Vorstellung in den Geist einzudringen und die erwünschte ästhetische oder ethische Wirkung im Wesen des Lesers hervorzubringen. Man mufs den Inhalt ohne Über-

setzung auf sich wirken lassen, andernfalls ist eine deutsche Übertragung dem Urtexte vorzuziehen. Fast ebenso sehr leidet die verstandesmäfsige Aneignung unter dem Ringen mit der Sprache. Darum ist unerläfsliches Ziel: Verständnisvolles Lesen ohne Herübersetzung. Bis jetzt sind wir noch weit entfernt von diesem wichtigen Ziele. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Sprechens und Schreibens wird die nötige Lesefertigkeit nie und nimmer erreicht: darum pflegt diese unter Verzicht auf jene Fertigkeit. Als weiteren Grund, in der Schule auf produktiven Sprachunterrisht zu verzichten führt Dr. Baerwald die Kraftvergeutung an, welche besonders das Sprechenlernen erheische. Er findet diese in den mit dem Klassenunterrichte notwendigerweise verbundenen Verkürzung des Einzeln: denn da jeder Schüler »allenfalls eine halbe Minute« sprechen darf und auf häusliche Übung verzichtet werden mufs, kann die Schule in 6 — 9 Jahren nur das leisten, was sich beim späteren Privatunterrichte in 4 — 6 Wochen erwerben läfst. Als Ursachen für dieses schreiende Mifsverhältnis werden uns S. 41 drei Gründe angegeben, nämlich die geringe Intensität, mit welcher die Sprechübungen aus Zeitmangel und Rücksicht auf die rezeptiven Teile des Unterrichts betrieben werden können; die Zersplitterung in Einzelunterricht »das Verzetteln der Sprechübungen in Zehnminutenrationen,« das ein ebenso notwendiges (?) als schweres Übel ist (S. 38); und das übermäfsige, mit der erreichbaren Fertigkeit in keinem Verhältnis stehende Korrektionsbedürfnis der Schule.

Auch hinsichtlich des Schreibenlernens leidet der Schulunterricht an demselben Fehler, wenn auch im geringeren Mafse, auch hier läfst die Intensität der Übung, schon mit Rücksicht auf die 30 bis 40 Hefte, welche der Lehrer durchzusehen hat, viel zu wünschen übrig.

In § 6 (S. 44 ff.) ermahnt uns unser Führer zum Verzicht auf den produktiven Betrieb des Sprachunterrichts, weil die Sprachfertigkeit ohne konservierende Übung sehr bald vergessen werde. Schon auf der Schule soll sich dieser Übelstand bemerkbar machen: Oft wird das Französische auf der Unterstufe durch moderngebildete Philologen in Form von eifrig betriebenen Sprechübungen übermittelt, in den Mittelklassen aber wird der Unerricht von Lehrern anderer Fächer im Nebenamt verwaltet, welche die Sprechübungen unterlassen, und sollen diese dann in der Prima wiederaufgenommen werden, so pflegt die ursprünglich gewonnene Fertigkeit ziemlich restlos verschwunden zu sein. Werden nun die Sprechübungen doch aufrecht erhalten, so leidet die Lesefertigkeit; die Sprechfähigkeit wird wiederum zu teuer bezahlt, sie stellt sich als »ein fressendes Kapital, als ein höchst opferreicher Gewinn dar.« Der bekannte Satz: »Was schwer gelernt wird, wird gut behalten« bewährt sich beim Sprechen- und Schreibenlernen fremder Sprachen nicht, hier heifst es: »Sie werden übermäfsig schwer gelernt und allzu leicht vergessen.« Noch weit mehr als in der Schule bewährt sich die letzte Behauptung im späteren Leben. Wer seine in der Schule durch produktiven Unterricht gewonnene Sprechfertigkeit nach Jahren der Ruhe wieder anwenden will, kann sich zwar mit »Reparieren und Flicken be-

gnügen, wo Andere neu lernen müssen, aber um ein Auffrischen und Wiederherstellen des einstigen Könnens kommt er nicht herum, die Schule hat ihm nichts Fertiges, unmittelbar Verwendbares hinterlassen.« Um eines solchen schwachen Erfolges willen, um sich das Bischen Sprechen und Schreiben anzueignen, soll man eine so jahrelange, mühsame, langweilige (?!) und unerfreuliche Vorarbeit nicht übernehmen, sie lohnt nicht. Das Lateinsprechen hatte viel mehr Berechtigung, der Abiturient konnte früher seine Sprech- und Schreibfertigkeit sofort verwerten.

Weitere Mängel des produktiven Sprachunterrichts zeigt uns Dr. Baerwald S. 47—63 in dem bereits oben berührten übermäfsigen Korrektionsbedürfnisse der Schule gegenüber dem Privatunterrichte. Im günstigen Falle — so sagt er — ist die Schule in der Lage auf produktivem Wege die »Reisesprache« zu übermitteln. Eine solche bedarf nur eines beschränkten Mafses von Korrektheit, sie besteht darin, dafs man sich unter Vermeidung grober, sinnentstellender, den Redenden der Lächerlichkeit preisgebender Fehler einigermafsen verständlich machen kann. Gehören hierzu auch die Grundlagen der Gramatik, so doch keineswegs jene Unsumme von grammatischen Regeln, deren der produktive Schulunterricht bedarf. Die Schule mufs unter dem Drucke der Kritik des Publikums, der Vorgesetzten, des eigenen Gewissens und der Schüler zur Erreichung eines relativ geringen Zieles einen enormen Apparat in Bewegnng setzen, der ursprünglich für ein viel höheres Ziel bestimmt ist.

Hierzu kommt noch, dafs die Schule mit diesem Apparate nicht so bequem, wie der Privatunterricht, sondern weit schwerfälliger hantieren mufs. Letzterer wird die grammatischen Stoffe nicht nur aufs Brauchbare und Notwendige beschränken, sondern er wird sich auch zunächst mit der Einprägung der allgemeinen Grundregeln beschränken und den »Rest gelegentlich aneignen«. Zwar könnte dies auch die Schule, sie hat es auch versucht, doch ist hier trotzdem »der zwangsweise zu lernende Grammatikstoff mehrere Male so grofs als beim Privatunterrichte.« (S. 53) Die Ursachen liegen in der verschiedenen Schülerindividualität, welche der Schulunterricht zu berücksichtigen hat. Er darf nicht so vieles der gelegentlichen Belehrung anheimgeben, sondern mufs meist systematisch verfahren. Während »das Lernen durch Fehlermachen« im Privatunterricht sein gutes Recht hat und hier durch Nachschlagen in der Grammatik Belehrung erteilt werden kann, ist dieser Weg im Schulunterrichte, wenn nicht ganz unzulässig, so doch mindestens verhängnisvoll. Jedenfalls würde hier beim Schüler zu häufig das peinliche Gefühl der Unsicherheit, der Antipode des Sprachgefühls erzeugt werden, er möchte denken: »Es ist ja doch alles falsch, was ich schreibe!«

Da also der Schulunterricht gezwungen ist, den grössten Teil der Grammatik einheitlich, zwangsweise, auf Kommando einzuprägen, »so wächst sich die Grammatik auf der Schule zu einem wahren Monstrum aus, das seit Jahrhunderten zu nie endenden Klagen der Lehrer und Schüler Anlafs giebt.« Dies verschuldet aber nur der produktive Sprachunterricht — nur die Absicht, die Schüler sprechen und schreiben zu lehren, ihnen hierin eine ganz notdürftige Übung und ganz unzulängliche

Fertigkeit angedeihen zu lassen. Oft und lange ist hiergegen geeifert worden, jedoch vergebens, der Satz: »Das Wissen darf im Sprachunterrichte nicht weiter reichen als das Können« bleibt unbeherzigt. Nur durch »Amputation des kranken Gliedes, d. h. des produktiven Schulsprachunterrichts ist diese Krankheit des Theoretizismus zu heilen.« (S. 56)

Noch ein wichtiger Grund für die Beseitigung der Sprechübung soll die so wichtige Interessenfrage sein. Während der Sprachunterricht der Schule für Dr. Baerwald »bis zur Oberprima eine steigernde Qual bedeutete«, hat er das spätere Erlernen der fremden Sprachen im Privat- oder Selbstunterrichte als eine angenehme, von Lustgefühlen begleitete Beschäftigung empfunden. Die Ursache dieser freilich vielleicht subjektiven Erscheinung ist in dem Bestreben, zu viele Ziele gleichzeitig erreichen zu wollen, in der Rückwirkung der produktiven auf die rezeptive Spracherlernung, sowie in dem vorherrschend formalen Charakter, in dem starren, unbiegsamen Betriebe der Grammatik mit seinem Hinübersetzen zu suchen, unter dem allen des dem Normalmenschen erwünschteste »sachliche Denken« zu kurz kommt. Hierdurch wird sowohl die Arbeitsfreude und die Empfänglichkeit für den Reiz geistiger Beschäftigung, als auch die so überaus wertvolle Entwickelung des Interessenkreises schwer geschädigt.

Da alle Arbeitsfreude an das durch eine gelingende Thätigkeit erzeugte Wohlgefühl gebunden ist, zu schwere, nicht zum Ziele führende Arbeit aber von Unlustgefühlen begleitete Depression hervorbringt, mufs infolge der unbefriedigenden Erfolge des produktiven Sprachunterrichts die Freudigkeit des Schülers zum Weiterarbeiten schwer benachteiligt, ja ganz unterdrückt werden. »Mit seinem notgedrungen lückenhaften Können steht der Schüler fortwährend als dummer Junge vor den strafenden Augen des Lehrers und zittert für seine Zensur und Versetzung.« (S. 62) »Wozu soll man also dem Schüler den gesamten fremdsprachlichen Unterricht zu einem Horror machen, wenn er ganz dasselbe, was er auf der Schule mit soviel Not und Qual gewinnt, späterhin auf angenehmem und erfreulichem Wege erreichen kann, und wenn für eine frühzeitige Erlernung keine zwingenden Gründe sprechen?« (S. 63).

Endlich der letzte Grund. Die auf der Schule betriebenen Sprechübungen tragen einen akademischen Charakter, sie entbehren des Zusammenhangs mit dem Leben. Zur Pflege des ästhetischen, litterarischen und ethischen Interesse ist es nötig, eine entsprechende in klassischen Musterstücken bestehende Lektüre zu wählen; diese aber mufs vor dem Einflufs der sich im Gebiete des alltäglichen Lebens bewegenden Sprechübungen sorgfältig geschützt bleiben. Die Forderung, dafs sich die Sprechübungen an ein den Schüler durch die ganze Schulzeit begleitendes Lesebuch anschliefsen sollen, ist zwar berechtigt, führt aber zu einer »Dekonzentration des Unterrichts, zu einer Abzweigung eines Teils der Lektüre von der eigentlichen Bildungslektüre.« Auch würde ein solches Buch allzusehr den Typus eines trockenen Konversationsbuches an sich tragen. Darum wird das auf der Schule gelernte Sprechen von sehr geringem und zweifelhaftem Werte für die

spätere Praxis im Auslande sein: Wer aber das Sprechen im Auslande lernt, geniefst diesen Vorzug in so hohen Grade, dafs er den Mangel der produktiven Spracherlernung nicht im mindesten empfindet. Schon diese zuletzt angeführten Gründe beweisen die Entbehrlichkeit des produktiven Sprachunterrichts auf unseren Schulen. Neue Reiche! — Dies sind *in nuce* die erfahrungsmäfsigen Gründe unseres Führers. Wie stellen wir uns theoretisch und praktisch zu ihnen? Welchen Einflufs werden diese Ausführungen auf den schulmäfsigen Betrieb der neueren Sprachen ausüben? Werden sie Beweiskraft genug besitzen, um unsere unbedingte, oder wenigstens bedingte Zustimmung zu erlangen? Welche Erfahrungen anderer Praktiker sprechen für sie? Wie verhalten sich Dr. Baerwalds Theorien zu denen der besonnenen Reformer? Diese und ähnliche Fragen drängten sich mir beim Durchlesen dieser Broschüre unwillkürlich und so dringend auf, dafs ich nicht unterlassen mochte, meine Gedanken und Erfahrungen zu bekunden. Zunächst müssen wir uns über die Allgemeinheit wundern, mit der unser Führer seine Frage behandelt. Vom Gymnasium bis zur Mittel- oder Volksschule, in der er seine Unterrichtsversuche angestellt hat sind Ziele, praktische Bedürfnisse, Stundenzahl, Reife und Individualität der Schüler so verschieden, dafs die so wichtige Entscheidung, ob und inwieweit die Sprechfertigkeit zu pflegen sei, ganz besonders mit Rücksicht auf die Art der Schule, deren Zwecke und Ziele zu entscheiden sein wird. Zwar hat Dr. Baerwald einige Male z. B. S. 50 »Realanstalten« erwähnt, an anderer Stelle auch im Hinblick auf die praktischen Bedürfnisse dfeser Schüler eine gewisse Einschränkung seiner Behauptungen und Beweisführungen gemacht, doch hätte letzterer stets die besonderen Schulverhältnisse berücksichtigen und die Frage hiernach ganz verschieden beanworten sollen, obwohl wir gern zugeben und später noch näher feststellen wollen, dafs der Charakter der neuern Sprache in jedem Falle die Ausbildung im Sprechen fordert. Eine ähnliche allgemeine Einschränkung ist insofern zu machen, als französiche und englische Sprache im Hinblick auf die bei der praktischen Aneignung entstehenden Schwierigkeiten vollkommen gleich behandelt sind. Das darf nicht sein. Infolge der grofsen Ähnlichkeit des Wortschatzes der englischen Sprache, mit dem unserer Muttersprache, sowie wegen der so überaus einfachen grammatischen Verhältnisse läfst sich die englische Umgangssprache nach Überwindung der ersten Schwierigkeiten der Aussprache von uns Deutschen, insbesondere Norddeutschen so leicht, schnell und sicher aneignen, dafs sie gewissermafsen zur lebendigen Bethätigung auffordert, ja einladet. Keinesfalls dürfen also beide Idiome bei Entscheidung unserer Frage unter gleichen Gesichtspunkten behandelt werden.

Auch der Vergleich mit dem Lateinischen ist hinfällig. Wie ganz anders sind hier die grammatischen, insbesondere die syntaktischen Verhältnisse als bei einer neuern Sprache! Wie verschieden sind die Zwecke umderentwillen heute eine alte und eine neue Sprache betrieben wird! Gehörte es schon während der Blütezeit des altsprachlichen Unterrichts zu den Ausnahmen, wenn ein Deutscher die lateinische oder griech-

ische Sprache auch nur einigermafsen in der *vox viva* beherrschte, so würde es heute noch weit verfehlter sein, zum Lateinsprechen aufzufordern. Und wozu auch? Kann es etwas Unglücklicheres, Widersprechenderes geben, als eine Sprachen reden zu wollen, die gar nicht mehr gesprochen wird, von der man die richtige Aussprache nicht kennt, sondern nur vermutet? Wenn die Ausführungen des Herrn Dr. Baerwald sich auf eine alte Sprache bezögen, so dürften, ja müfsten wir ihm unsere volle Zustimmung geben, anders ist es bei einer in voller Entwicklung stehenden modernen Sprache. Während es beim Betriebe alter Sprache wesentlich, ja nur auf receptive Aneignung ankommt, ist es bei einer neuern Sprache fast umgekehrt. Während man durch verständnisvolles Lesen recht wohl in den Geist der römischen und griechischen Klassiker reindringen kann und somit das Ziel — formale, aesthetische und ethische Bildung — dieser Disziplin recht wohl erreichen kann, ist es unmöglich, durch blofses Lesen den »esprit«, den eigentlichen Charakter der französischen Sprache in seiner lebensvollen Schönheit, in seiner Kraft und Klarheit kennen zu lernen. Wenn man nicht fähig ist, sich mit Gebildeten in der Sprache zu unterhalten, ihren Ausführungen — etwa im Hörsaale, in der Kirche, in öffentlichen Vorträgen — ohne zu grofse Mühe zu folgen, ein Theaterstück zu verstehen und sich anfangs einigermafsen, nach und nach immer besser und vollkommener auszudrücken, so wird die Hauptsache vom Bildungswerte einer neuern Sprache für uns verloren sein. Dies lernt man aber nicht, wenn man in der Schule nur gelesen und übersetzt hat und sich als Erwachsener durch »Privat- oder Selbstunterricht eine Reisesprache« angeeignet hat. Meine persönlichen, von unzähligen Pädagogen und Neuphilologen bestätigten Erfahrungen gehen dahin, dafs es wohl leicht wird, sich in die fremdsprachliche Litteratur einzulesen, falls man die Formenlehre und das Wichtigste aus der Syntax inne hat, nicht aber, dafs es ebenso leicht würde, einen Franzosen oder Engländer zu verstehen, falls man seine Sprache nur durch Lesen erlernt hat. Die unumgänglich nötige, unerläfsliche Vorbedingung, um Reden und noch mehr, um schnell und sicher verstehen zu können ist sorgsame, andauernd fortgesetzte Bildung des Ohrs und der Sprachwerkzeuge. Dies ist nicht erst Forderung der Reform. Lange vorher, schon als ich vor 40 Jahren das humanistische Gymnasium besuchte, wurde nach, ja schon bei Einübung der Formenlehre tüchtig hin und her gesprochen. Verschweigen will ich nicht, dafs mich später ein Lehrer unterrichtete, der infolge seiner nervösen Hast, seiner Unfähigkeit, stramme Zucht zu üben, auch wegen Mangel an Sprachkraft diese Konversationsübungen nicht mit dem Erfolge fortsetzte, wie seine Vorgänger betrieb, aber gemacht wurden diese Übungen auch bei ihm. Wir hatten Ahns Lesebuch in Händen und benutzten jedes Stück zu Konversationsübungen, die je nach Begabung, Ausdauer und späterer Verwertung bei uns Schülern reichere oder geringere Ausbeute gewährten. Auch Ploetz erkannte lange vor den Reformen die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Sprechübungen, darum fügte er seinen Elementarbüchern schon in den ersten Auflagen die »*Questionnaires*« ein,

darum veröffentlichte er sein *Vocabulaire systhematique*, seine *Voyage à Paris* und ähnliche Bücher, darum legte er hohen Wert auf gute »nationale« Aussprache, zu der er eine besondere »Anleitung« schrieb, in der sich auch katechetische Behandlungen der Lesestücke, also Hinweise zur reichlichen unausgesetzten Pflege der Konversation finden. Nicht seine und die Schuld seiner Bücher wohl aber die unfähiger Lehrer war es, dafs der Notruf »*Quousque tandem*« ertönen mufste, und dafs die Reformer neben anderen Wünschen die Hauptforderung stellten:

Mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse:

1. Nicht Aneignung der Grammatik, sondern der **Sprache** ist Zweck des Unterrichts.
2. Uebersetzungen aus dem deutschen sind möglichst zu beschränken, wenn nicht ganz zu meiden.
3. Die Lektüre soll mehr praktische als litterarische Bedürfnisse berücksichtigen.
4. Fertigkeit im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck ist nach Möglichkeit zu pflegen.[1])

(Schlufs folgt.)

Litteraturbericht über Gesangunterricht.

Von Lehrer **Höcker** in Darmstadt.

Liederborn. Volks- und volkstümliche Lieder für Bürger-, Mittel- und höhere Schulen. Inhaltlich geordnet und in zwei und dreistimmigem Satze herausgegeben von A. Gild, Rektor in Kassel. Ausgabe B mit Noten. Heft I. Für die Unter- und Mittelstufe 75 Pf. Heft II. Für die Oberstufe 90 Pf. Leipzig, Dürr 1897.

Vorliegende Sammlung enthält im ganzen 364 Lieder, die ihrem textlichen Inhalte nach angemessen gruppiert sind, ein Umstand, der den Gebrauch des Buches erleichtert. Aus dem reichen Schatz des deutschen Volkslieds sind die anerkannt wertvollsten Lieder aufgenommen. Daneben ist das gute volkstümliche Lied und, in entsprechender Bearbeitung, auch das Kunstlied vertreten. Der Aufnahme von Chorliedern, die ursprünglich für Männer- oder gemischten Chor komponiert sind, möchten wir indessen schon in Anbetracht der Fülle von gutem und für die Jugend geeignetem Material nicht das Wort reden. Bei derartigen Uebertragungen erleidet der Originalsatz, besonders bei charakteristischen modulatorischen Wendungen, oft solche Veränderungen, dafs die Absicht des Komponisten in einem ganz falschen Lichte erscheinen mufs. Text und Melodie sind bezüglich ihrer Originalreinheit in beiden Heften mit Sorgfalt behandelt. Im ersten Hefte mit 222 Liedern für die Unter- und Mittelstufe sind dieselben durchweg zweistimmig, im II. Hefte mit 142 Liedern zwei- und dreistimmig gesetzt. Gegen die Korrektheit des Satzes ist im wesentlichen

[1]) Weiteres hierüber s. in meiner Encyklopädie des franz. Unterrichts, 2. Aufl. S. 92 ff. (Hannover, C. Meyer.)

nichts einzuwenden, obwohl wir, bes. im dreistimmigen Satz, bei einer Anzahl von Liedern, unbeschadet der leichten Ausführbarkeit, etwas mehr natürlichen Fluſs in der Stimmführung gewünscht hätten. Im übrigen ist die Sammlung wegen ihrer reichen und guten Auswahl, textlichen Korrektheit, zweckentsprechenden Anordnung und guten Ausstattung nur zu empfehlen.

Volksschul-Liederschatz. Eine Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder nebst einer Auswahl von Elementarübungen. Herausgegeben von R. Meister, Kgl. Seminar-Musiklehrer. 30 Pf. Halle a. S., Schroedel.

Die Sammlung enthält in einem Hefte für die 3 Stufen der Volksschule geordnet aus dem reichen Schatz des deutschen Volksgesangs 112 der besten für die Verhältnisse der Volksschule in Betracht kommenden Lieder. Keine Nummer ist überflüssig oder minderwertig. Da neben der vorzüglichen Auswahl der Sammlung auch besondere Korrektheit in Tonsatz und Stimmführung nachzurühmen, auſserdem der Preis ein sehr niedriger ist, so kann dieselbe unbedingt und warm empfohlen werden.

Welchen Fehlern begegnet der Lehrer im Gesangunterricht und wie beseitigt er dieselben? Von H. Meyer. Hildesheim 1897, Helmke.

Ueber die Anforderungen an einen richtigen, reinen und deutlichen Gesang belehrt uns jede gute Gesanglehre in zahlreichen Regeln. Welche Hindernisse sich der Erfüllung derselben aber entgegenstellen, erfahren wir tagtäglich in jeder Gesangsstunde. Die Fehler nun, die uns am häufigsten begegnen, anzuführen, ihren Ursprung zu erklären und zu deren Beseitigung Vorschläge zu machen, ist der Zweck des vorliegenden, aus der Praxis für die Praxis entstandenen Schriftchens, dessen Kenntnisnahme wir den Gesangunterricht erteilenden Lehrern bestens empfehlen können.

Methodik des Gesang-Unterrichts für deutsche Schulen von R. Linnarz, Königl. Seminar-Musiklehrer. Dritte vermehrte Auflage. Minden i. W., C. Marowsky.

Vorliegende Methodik des Gesangunterrichts zeichnet sich aus durch eine klare, den thatsächlichen Verhältnissen und Bedürfnissen der Volksschule Rechnung tragende Präzisierung des Zieles, sowie durch einen sicher aufgebauten, alles Nebensächliche und Ueberflüssige vermeidenden und deshalb rasch fördernden Lehrgang. Es ist die wohldurchdachte Arbeit des tüchtigen Musikers und erfahrenen Praktikers, die es verdient, in Fachkreisen die weiteste Verbreitung zu finden.

Der Gesangunterricht in der mehrklassigen Volksschule. Ein kurzgefaſster Leitfaden nebst einem Stoffverteilungsplan für 6 aufsteigende Klassen von C. Köckert, Königl. Seminar- und Musiklehrer. 2. umgearb. Auflage. Hirt, Breslau.

Der Umstand, daſs der Gesangunterricht vielfach noch als Nebenfach betrachtet wird, hat zum Teil wohl seinen Grund darin, daſs die betr. Materie im Verhältnis zu den übrigen Disziplinen seither noch wenig oder ungeeignet durchgearbeitet war. Es ist nicht zu leugnen, daſs in der letzten Zeit vieles besser geworden, und die Zahl der methodischen Schriften nicht gering ist, die den rechten Weg eingeschlagen haben. Zu diesen gehört auch der vorliegende in 2. Auflage erschienene Leitfaden.

Die Darlegung des Lehrgangs und des Lehrverfahrens ist aus den gegebenen Verhältnissen und den Bedürfnissen der einzelnen Stufen selbst abgeleitet; sie ist wohldurchdacht und naturgemäfs. Zahlreiche praktische Winke und Ratschläge, die sich auch auf den äufseren Betrieb des Gesangunterrichts beziehen, ebenso ein Stoffverteilungsplan für 6 aufsteigende Klassen, erhöhen die Brauchbarkeit des Leitfadens, von dem wir nicht zweifeln, dafs er in weiten Kreisen Anerkennung und Verbreitung finden wird.

Unsere schönsten Lieder, ihre Erklärung im Gesangunterrichte und ihre Verwertung beim Aufsatzunterrichte. Praktisch dargestellt von J. Niessen und W. Wessel. 60 Pfg. Mettmann und Leipzig, Frickenhaus.

Die Absicht der Verfasser, der Liederklärung im Gesangunterrichte, die nur auf das Ganze gehen soll, eine Handhabe zu bieten und dem Aufsatzunterricht wertvollen Stoff mit zuzuführen, halten wir für wohl gelungen. Wir haben das Büchlein mit vielem Interesse und wahrer Befriedigung gelesen und können dasselbe als eine anregende und für den Unterricht fruchtbringende Lektüre warm empfehlen.

Methodische Übungen der Leipziger Schulliederbücher. Erläutert von O. Fichtner, Leipzig, Dürr 1897.

Vorliegende Erläuterungen gehören wohl zu dem besten und erfreulichsten, was in neuerer Zeit auf dem einschlägigen Gebiete von Anleitungen und Gesangsmethodischem erschienen ist Hervorragende Sachkenntnis, die es dem Verfasser ermöglicht, die Grundsätze der bewährtesten Gesangsmethodiker seinen Zwecken nutzbar zu machen, sowie besonderes methodisches Geschick, mit dem er die Grundsätze einer gediegenen, auf physiologische Beobachtungen und Gesetze gestützten Gesangskunst für die einzelnen Stufen der Volksschule praktisch zu übertragen versteht, machen seine Erläuterungen zu einem schätzenswerten, der Beachtung recht sehr zu empfehlenden Beitrag auf dem Gebiete des deutschen Schulgesangunterrichtes.

Volksliederschule. Vereinfachte rationelle Methode für den Volksschul-Gesangunterricht. Herausgegeben von B. Widmann, Rektor. Leipzig, Merseburger. 1. Heft: Unterstufe 16 Pf. 2 Heft: Mittelstufe 24 Pf. 3. Heft: Oberstufe 24 Pf.

Des Verfassers Methode, das für Volksschulverhältnisse unablässig Notwendige an theoretischen Uebungen in stetem Zusammenhang mit den praktischen und aus diesen heraus zu entwickeln, ist als eine rationelle und zweckmäfsige hinlänglich bekannt und für ähnliche elementare Gesangschulen vorbildlich geworden. Die Volksliederschule ist in dritter, umgearbeiteter Auflage erschienen und wird sich gewifs sowohl durch ihre inneren Vorzüge als auch durch ihre äufseren, nämlieh gute Ausstattung, handliches Format und billigen Preis, neue Freunde zu den alten erwerben.

Mädchenlieder herausgegeben von Vogel. 80 Pf. Ausgabe mit Begleitung des Pianoforte 3 M. Leipzig, Gebrüder Hug u. Co. 1896.

Die vorliegende Sammlung enthält eine Auswahl von 72 Liedern aus desselben Verfassers »Liederbuch für höhere Mädchenschulen« und

wendet sich in der Hauptsache an das Haus. Letzterer Umstand mag es entschuldigen, wenn neben anerkannt guten Volksliedern und Kunstgesängen auch Bearbeitungen von Musikstücken, die als Bestandteile der Opern-, Symphonien- oder Klavierlitteratur bekannt sind, Aufnahme gefunden haben. Bei der thatsächlich reichen Auswahl an guten Gesangskompositionen alter und neuer Meister halten wir Bearbeitungen von Instrumentalsätzen nicht für nachahmenswert. Der Satz der Lieder ist dem Bedürfnisse entsprechend der zweistimmige und verrät die gewandte Hand des gebildeten Musikers. Das gut ausgestattete Heftchen kann als ein geeigneter Beitrag zur Pflege und Förderung des Gesanges in der Familie angesehen werden.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Hans Sachs und Johann Fischart nebst einem Anhang: Brant und Hutten. Ausgewählt und erläutert von Dr. J. Sahr, Prof. (169 S., geb. 80 Pfg. Leipzig, Göschen, 1899.) Hans Sachs ist neben M. Luther die bedeutendste Erscheinung in der Litteratur des 16. Jahrhunderts und ist noch heute mehr als einer der Dichter jener Zeit bekannt und geschätzt; neben ihm verdienen noch Joh. Fischert, Seb. Brant und Ulr. v. Hutten Beachtung. In dem vorliegenden Büchlein bietet uns der Herausgeber eine Auswahl der noch heute beachtenswerten Dichtungen, resp. Stücke aus denselben, von den genannten Männern im Urtext; jedem Dichter ist eine Biographie und Charakteristik gewidmet und den einzelnen Dichtungen Wort- und Sacherklärungen beigegeben, das Ganze ist auch noch mit einem Wortregister versehen. Das billige Büchlein ist daher zum Litteratur- und Sprachstudium sehr geeignet und bestens zu empfehlen.

»Dichter und Darsteller« betitelt sich ein neues Unternehmen der Verlagsbuchhandlung E. A. Seemann in Leipzig, herausgegeben von Dr. R. Lothar; in demselben soll durch eine Reihe von reich illustrierten Büchern eine Uebersicht über die ganze Weltlitteratur geboten werden und zwar in der Weise, daſs nicht bloſs die Dichter, sondern auch die Schauspieler (Darsteller) in den Kreis der Betrachtung hereingezogen werden. Den Reigen eröffnet »Goethe von Prof. Dr. G. Witowski« (270 S., 160 Abb., 6 Beilagen, eleg. kart. 4 M.). Ohne Zweifel gebührt dem Dichterfürsten diese Stellung an der Spitze des Unternehmens: das bedarf heute wohl keines Beweises mehr. Neben dem Werk von Heinemann (Neue Bahnen X 727), das in gleichem Verlage erschienen ist, nimmt das vorliegende nach Text und Ausstattung eine hervorragende Stelle ein, zeichnet sich aber durch seinen niedrigen Preis besonders aus.

Wie führt Goethe sein titanisches Faustproblem, das Bild seines eigenen Lebenskampfes, vollkommen einheitlich durch? Von Dr. G. Geist. (227 S. Weimar, G. Böhlaus Nachfolger, 1899.) — »Goethe und kein Ende«, so hört man gegenüber der groſsen Zahl von Schriften

über Goethe, welche das Jubiläumsjahr des Dichterfürsten hervorgebracht hat, schon hier und da, wie wenn man wirklich mit Goethe zu Ende kommen, sich in ihm einmal völlig ausleben könnte? Und am allerwenigsten ist dies bei Goethes Faust der Fall! Aber ist es nicht genug mit dem Lesen des Faust, wozu noch Bücher über Faust lesen? Wird nicht das einfache Verständnis dieses Meisterwerks Goethes durch eine zu weitgehende Erklärung und Kritik mehr gehemmt als gefördert? Das beste liegt auch hier in der Mitte. Der Verfasser des vorliegenden Buches schlägt diesen goldenen Mittelweg ein, indem er versucht, ganz streng im Sinne Goethes sein Faustproblem nach dessen wesentlichen Richtungen und vollkommener Einheitlichkeit der Durchführung desselben darzulegen. Der Verfasser macht den Leser zuerst mit Goethes Aeufserungen über die Einheitlichkeit seiner Faustdichtung bekannt, sodann bespricht er den Urfaust als Beweis des ursprünglichen und festgehaltenen Gesamtplans und weiterhin die Grundlage der vollendeten Dichtung im Urfaust; hierauf folgt eine Uebersicht der Entwicklung der Handlung im ersten Teil des Faust, die Besprechung der Einleitung zum zweiten Teil des Faust, eine Uebersicht der Entwicklung der Handlung des zweiten Teils des Faust, Uebersichten über das Ganze und das Schlufswort. Wer das Buch gelesen hat, der erst wird erkennen, dafs Goethes Faust einen ewigen, immer neuen und höchsten Wert für die Menschheit hat; denn sie zeigt dem Menschen und der Menschheit den Weg, den sie wählen sollen, um zur Höhe des reinen Menschentums zu gelangen, aber auch, welche Irrtümer sie dabei vermeiden mufs — er dient zur Lehre und zur Warnung. Heute stehen der Menschheit allerdings andere Bildungsmittel wie zu Goethes Zeiten zur Verfügung, denn wir haben eine klassische Dichtung, an deren Spitze Goethe steht; aber der Weg zur Höhe des Menschentums ist im wesentlichen derselbe wie ihn Goethe gegangen ist und in seinem Faust gezeichnet hat. »Für jeden Deutschen«, sagt Witkowski mit Recht, »ist es eine Ehrenpflicht, dieses Werk, unseren höchsten geistigen Besitz, sich durch die Versenkung in seine Tiefen, durch die Betrachtung seiner Herrlichkeit zu erwerben dem blöden Vorurteil der Unverständlichkeit zum Trotz«; unter der Leitung des uns vorliegenden Führers ist das sehr erleichtert, wenn man ihm auch nicht in allen Einzelheiten zustimmen kann.

»Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen« sind in zeitlicher Folge zusammengestellt von Th. Vogel (Zweite Auflage, 242 S. Leipzig, B. G. Teubner, 1900); es sind im ganzen 903 kleinere und gröfsere Zitate aus Goethe Schriften und Gesprächen, welche nach ihrem Inhalt in 15 Gruppen geteilt sind. Diese Gruppierung und ein doppeltes Register (nach den Anfängen der angeführten poetischen Aussprüchen und nach dem sachlichen Inhalte) erleichtern den Gebrauch der Sammlung.

Dr. Schmidt hat in seinem Schriftchen: »Die Religiosität der »Frau Rat (Goethe's Mutter) und das Verhältnis Goethes zum Christenglauben« sich auf Prof. Luthhardts »Geschichte der Ethik« und auf das oben besprochene Werk von Vogel, »Goethes Selbstzeug-

nisse etc.« gestützt; zum Schlufs bringt er noch eine Betrachtung über die durch das »Litterarische Echo« hervorgerufenen Aeufserungen mafsgebender Persönlichkeiten über ihr persönliches, inneres Verhältnis zu dem Dichterfürsten.

Von »Gottfried Keller« gibt in »sieben Vorlesungen« »Prof. A. Köster« ein künstlerisch abgerundetes Gesamtbild; er zeichnet darin dessen Persönlichkeit ein künsterisches Schaffen. (141 S., mit Bild, geb. 3 M., Leipzig, Teubner, 1900). Gerade für den Lehrerstand ist dieser Dichter von Interesse; denn sein »Grüner Heinrich« ist ein Roman voll Psychologie und unbeabsichtigter Pädagogik und in seiner »Frau Regel Amrain« hat er einen tiefen Blick in die nationale Erziehung gethan. In dem vorliegenden Werke zeigt uns der Verfasser, wie der Dichter geworden und wie seine Werke entstanden sind; denn er ist, wie jeder Dichter, ein Kind seiner Zeit, ein Faktor in der Entwicklungsgeschichte seines Volkes und seiner Kunst. In letzterer Hinsicht hat er als Künstler die Bestrebungen der überwundenen Romantik noch mitgemacht und an ihrer Ueberführung zum Realismus mitgearbeitet. Er hat klar erkannt, dafs die Kunst wie die Wissenschaft eine Wendung vom freien, unkontrollierbaren Spiel der Phantasie zur exakten Beobachtung machen mufs, dafs es sich dabei aber nicht um ein Entweder — Oder, sondern um eine Zusammenfassung und Durchdringung von Romantik und Realismus handelt; von diesem Gesichtspunkte aus müssen G. Kellers Werke beurteilt werden, wie es der Verfasser des obengenannten, schön gechriebenen und gut ausgestatteten Buches thut.

Joh. Krumme veröffentlicht in einem kleinen Werkchen drei Studien über »Friedrich Hebbel«, (127 S. 1.50 M., Flensburg, Hunard'sche Buchhandlung, (O. Hollesen 1899), einen Volksdichter, der mehr bekannt sein sollte, als es wirklich der Fall ist. Die wichtigsten seiner Werke, die Niblungenlieder, sowie auch eine Biographie von Dr. Bartels sind in Reclams Universal-Bibliothek erschienen und so für wenig Geld jedem zugänglich gemacht. Die drei Studien in dem genannten Werkchen beschäftigen sich zunächst mit dem Genius, wo der Verfasser nachzuweisen sucht, dafs sich der Genius Hebbels nicht durch, sondern trotz der äufseren Umstände entwickelt hat; denn sie alle haben hemmend bei Hebbels Entwicklung gewirkt; sodann wird die künsterische Persönlichkeit Hebbels resp. seine Stellung zur Kunst geschildert und endlich in der dritten Studie die Aufgabe von Drama und Tragödie im Anschlufs an ein Werk von Hebbel besprochen. Hebbels Bedeutung liegt im Drama und zwar in der Tragödie; er »gehört zu den grofsen Wahrheitsmenschen, die ohne Grauen geschaut undverkündet haben das elementare Geheimnis des Menschenlebens, zu den Dichtern, die den Mut haben, auch in der Poesie die Welt nicht anders darzustellen, wie sie ist. Das ist der Realismus seines Dramas, der Realismus der Idee.«

Max Lorenz hat in den »Preufsischen Jahrbüchern« eine Reihe von Artikeln über »Die Litteratur am Jahrhundert-Ende« veröffentlicht, die, obwohl im einzelnen selbständig, dennoch eine geschlossene Einheit bilden und nach einheitlichen Gesichtspunkten ver-

falst sind; sie liegen nunmehr in Buchform unter gleichem Titel vor (Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger, 1900. 250 S. 3 M.) In den Kunstwerken einer Zeit, so behauptet mit Recht der Verfasser, kommt die Seele dieser Zeit, der Zeitgeist, am reinsten und deutlichsten zum Ausdruck; die Entwicklung der Kunst beziehungsweise der Litteratur hat also gleichzeitig die Entwicklung der Seele zu ihrem Inhalte. Von diesem Gesichtspunkte aus bespricht der Verfasser in anschaulich lebendiger Weise den Naturalismus, Gerhart Hauptmann, den Dichter des »Johannes« (Sudermann) u. a. Dichter aus den letzten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts. Vom Standpunkt des Verfassers wird dabei manches Kunstwerk anders beurteilt, als es der Ästhetiker beurteilt; aber gerade darum ist das Werk ein wertvoller Beitrag zur Litteraturgeschischte des 19. Jahrhunderts.

Das Theater — sein Wesen, seine Geschichte, seine Meister — wird von Dr. Borinski in München (136 S. 8 Bildnisse, M. 1.15. B. G. Teubner, Leipzig) zur Darstellung gebracht. Der Verf. geht von der Bedeutung der Volksunterhaltung und der Notwendigkeit ihrer möglichsten Veredlung im socialen Sinne aus; ihre staatliche Organisation im klassischen Altentum führt ihn dabei von selbst auf das antike Theater und seine vorbildliche Bedeutung für die gesammte Theatergeschichte. Bei der Vorführung der dramatischen Gattungen und ihrer Wirkungsweisen knüpft er überall an die jeweiligen Grundthatsachen des inneren und äufseren Lebens an, von denen die Bühne ein getreues Abbild geben soll: bei der Tragödie an die Erscheinungen des Übels und des Bösen; beim geschichtlichen Trauerspiel an das Richteramt der Weltgeschichte; beim Gesellschaftstück und der Komödie an die Verhältnisse der gegenwärtigen Welt und die Anstöfse des täglichen Lebens. Einem leidigen Übelstande unseres Bildungslebens, zumal auf ästhetischem Gebiete, der lähmenden und verödenden Herrschaft der Schlagworte, arbeitet der Verf. dadurch am sichersten entgegen, dafs er die dramatischen Muster der Völker und Zeiten — vornehmlich natürlich des deutschen Volkes und unserer Zeit — nach Möglichkeit d. h. nach Mafsgabe des Rahmens seiner Darlegungen selbst reden läfst. Eine rein staatswissenschaftliche Beleuchtung des Theaters nach seiner Stellung in der Gesellschaft und zur Erziehung (Schauspielerstand, Zensur, Schul- und Liebhabertheater) schliefst das Ganze, nicht ohne auch hier die eigentümlichen wesentlichen Leistungen des Theaters für die Erziehung der Menschheit in bezeichnenden klassischen Mustern selbst die Schlufsrede halten zu lassen.

Peter Rosegger's Schriften (Volks-Ausgabe, Zweite Serie. Die Ausgabe erfolgt in 100 Lieferungen à 35 Pfg. L. Staackmann, Leipzig.) Die uns vorliegenden Lieferungen 31—70 enthalten hauptsächlich die unter den Titeln »Feierabende« und »Sonderlinge« zusammengefafsten kleineren Erzählungen; es sind meistens kleinere Bilder aus dem Leben des Volkes, welche ein helles Licht auf die Verhältnisse und Zustände desselben, auf seine Tugenden und Laster, seine Leiden und Freuden werfen. Bald sind es heitere Bilder, in welchen der Dichter seinem Humor die Zügel völlig schiefsen läfst und den Leser in heitere Stimmung

versetzt; bald haben sie einen ernsten Charakter und lassen uns in die dunklen Tiefen menschlichen Elends, in die Nachtseiten und Abgründe der Menschennatur hinein blicken. Alle aber lassen erkennen, dafs Rosegger, hervorgegangen aus dem Volk, immer volkstümlich erzählt und schildert, dafs ihm das Natürliche über das Künstliche geht; er erzählt aus seinem Leben, aus seiner Natur heraus, das, was in seiner Seele lebt und webt. Darum aber wecken seine Erzählungen auch im Leser Leben, wirken sie erziehend und bildend.

Deutscher Sprachhort. Ein Stilwörterbuch von Prof. A. Heintze. In 6 (Lieferungen à 2 Mk. 1 Liefg. 128 S. Leipzig, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt u. Willisch) 1900.) — Das Buch enthält, wie die vorliegende Lieferung zeigt, alphabetisch geordnet zunächst diejenigen Wörter des neuhochdeutschen Sprachschatzes, bei denen in der Form oder der Bedeutung oder der Fügung etwas Besonderes zu bemerken ist, mit Unterscheidung des gewöhnlichen und gewählteren, des prosaischen und des dichterischen, des mundartlichen u. s. w. Gebrauches; sodann enthält es die landläufigen Fremdwörter nebst ihrer Verdeutschung, mit besonderer Berücksichtigung der amtlich eingeführten Ausdrücke; endlich sind auch diejenigen erdkundlichen Eigennamen eingereiht, bei denen es gilt, die Rechte der deutschen Sprache zu wahren. Abgesehen von den einzelnen Wörtern sind die einschlägigen Fragen (sowie auch die interessantesten Fachsprachen) in gröfseren zusammenhängenden Darstellungen behandelt. Der Sprachhort will in seinem Wörterbuch alles fern halten, was die Reinheit des Ausdruckes trübt: — Fremdwörter, welche nicht ganz deutsche Formen angenommen haben, undeutsche oder wie landschaftliche Wendungen, veraltete Ausdrücke und schlecht gebildete neue Wörter.

Von Fr. Polonks »Pädagogische Brosamen« (Wittenberg, R. Herrosé) liegt nunmehr dei zweite Jahrgang vollendet vor. (1,50 M). Der schön eingebundene und mit dem Bildnis des Herausgebers geschmückte Band enthält meist nur Erörteruugen des Herausgebers oder solche, die zu seiner Person in Beziehung stehen. Brennende Tagesfragen werden darin nicht behandelt, sie sind vielmehr der friedlichen Kleinarbeit gewidmet; daher werden sie wohl auch von denen gern gelesen, welche in der einen Hand die Kelle und in der andern das Schwert halten.

Zur Beachtung!

Die verehrten Leser der »Neuen Bahnen« machen wir besonders auf die Beilage: »Lehrer-Seminar des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit« aufmerksam. Unter der vortrefflichen Leitung seines derzeitigen Direktors Dr. Pabst erfreut sich dasselbe einer vortrefflichen Entwicklung und wird in demselben durch Abhaltung von Unterrichts- und Informationskursen nicht nur für die Ausbildung von Lehrern für Knabenhandfertigkeitsunterricht gesorgt, sondern auch die methodische Ausbildung dieses Unterrichts gefördert. Alles Nähere ist aus dem Prospekt zu ersehen.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Die Wahrheit über d. Jesuiten. 77 S. 60 Pf. Berlin, Habel.

Diehm, Das Weseen der Anschauung. 147 S. 1,50 M. Bern, Sturzenegger.

Religionsunterricht, evangel. Grundlegung u. Präparationen. Hrsg. v. Sem.-Oberl. Dr. A. Reukauf u. Mädchensch.-Oberl. E. Heyn. 1., 3. u. 8 Bd. Leipzig, E. Wunderlich. 1. Reukauf, Dr. A.: Grundlegung für Auswahl u. Anordnung der Unterrichtsstoffe od. Didaktik des evang. Religionsunterrichts in der Volksschule. Grundlegung f. Lehrplan u. Methode. 1. Tl. 166 S. 1,60 M. 3. Hofmann, J.: Jesusgeschichten u. W. Bittorf, Erzvätergeschichten. Präparationen f. d. evangel. Religionsunterricht in den Unterklassen der Volksschule. 164 S. 2 M. 8. Heyn, Ernst: Geschichte Jesu. Präparationen f. d. evang. Religionsunterricht in d. Oberklassen der Volkssohulen u. den Mittelklassen höh. Schulen. 2. Tl. 335 S. 4 M.

Rudolph, Gust. (Dr. Rud. Schubert): Der Deutschunterricht. Entwürfe u. ausgeführte Lehrproben f. einfache u. gegliederte Volksschulen. II. Abt.: Oberstufe. 2. Aufl. 176 S. 2 M. Leipzig, E. Wunderlich.

Seyfert, Schuldir. Rich.: Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. 38 S. 40 Pf. Leipzig, E. Wunderlich.

Seyfert, Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung u. Anweisung für planmäfs. Naturbeobachtugnen in der Volksschule. 2. Aufl. 39, 32 u. 32 S. 1,20 M. Leipzig, Wunderlich.

Ueber den Gebrauch von Modellen. Anleitung zur Verwendung der Prange'schen Modelle im Formenstudium u. im Zeichenunterrichte an den Volksschulen. (Ein Hilfsbuch f. Lehrer.) (Von Mary D. Hicks u. John S. Clark). Deutsch v. Prof. Fachzeicheninsp. Herm. Lukas. 228 S. m. Fig.) 1,30 M. Leipa, J. Künstner.

Lüttge, Ernst, Die Bildungsideale der Gegenwart in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. 69 S. —,80. Leipzig, E. Wunderlich.

Wagner, Herm.: Lehrbuch der Geographie. 6. Aufl. von Guthe-Wagner's Lehrbuch der Geographie. 4. Lfg. (I. Bd. [Einleitung, Allgem. Erdknnde] S. 561—882 mit 5 Fig.) Hannover, Hahn. n 2— (I. Bd. kplt. 10 M.)

Wilbrand, Dr. F.: Ueber Ziel und Methode des chem. Unterrichts. Ein Beitrag zur Methodik. 2. Aufl. 58 S. 1,20 M. Hildesheim, A. Lase.

Hanstein, Dr. Adb. v.: Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. und 19. Jahrh. 2. Bd. In der Jugendzeit der grofsen Volkserzieher u. der grofsen Dichter. Mit 11 Kunstbeilagen u. 1 Textbilde. 464 S. 9,60 M. Leipzig, Freund und Wittig.

Gerstung, Pfr. F.: Glaubensbekenntnis eines Bienenvaters. Versuch e. Versöhnung der natürl. u. göttl. Welt- u. Lebensauffassung. 120 S. Freiburg i. B., P. Waetzel.

Tontscheff, Nic.: Die Lehre von den Stufen des Unterrichts bei Joh. Friedr. Herbart. Mit Berücksicht. ihrer bisher. Auffassungen. 57 S. 1 M. Leipzig, (Köfsling).

Strasburger, Ed. Fritz Noll, Heinr. Schenck, A. F. W. Schimper, Proff. DD.: Lehrbuch d. Botanik f. Hochschulen. 4. Aufl. Mit 667 z. T. farb. Abbildgn. 588 S. 7,50 M. Jena, Fischer.

Kockel, Franz Wilh., Aus dem Leben e. sächs. Schulmannes. Nebst Festgabe seiner Schüler. (89 u. 243 S. m. Bildnis.) Dresden, A. Huhle. 2 M.

Henne am Rhyn, Dr.: Handbuch der Kulturgeschichte in zusammenhängender und gemeingefährlicher Darstellung. (In 6 Lfgn.) 1. Lfg. gr. 8° (S. 1—112). 2 M. Lpz., O. Wigand.

Volksbücher, biograph. Leipzig, Voigtländer. 74—77 Nelson, Dr. Jul.: Heinrich Schliemann und seine homerische Welt. Mit 20 Abbildgn. 125 S. — 78—81. Pahl, Frz.: Thomas Alva Edison, der Erfinder. 115 S. m. 1 Bildnis.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Der Kampf zwischen der römischen Kurie und der Wissenschaft im 17. Jahrhundert.

Historische Skizze von **Ernst Clausen** in Eisenach.

(Schlufs.)

Der Kampf Galileis mit der römischen Kurie und dessen Ausgang sind so charakteristisch für damals und alle nachfolgenden Jahrhunderte, legen die Hinterhältigkeit, Sophisterei und Grausamkeit des Jesuitenordens so sonnenklar vor unsere Augen, dafs es sich geziemt, die Phasen dieses Kampfes in wenigen grofsen Zügen noch einmal ins Auge zu fassen.

Gruppieren wir zunächst die herrschenden Meinungen, die sich auf die Weltanschauung des Aristoteles stützten. Die Erde ist das unbewegliche Centrum des Universums, für und um welches alle anderen Himmelskörper geschaffen sind und sich bewegen. Es giebt nur eine »Welt«, unsere Erde; Sonne und Sternenhimmel sind geschaffen zu Nutz und Frommen des Menschengeschlechtes. Zu dieser Anschauung pafsten und mufsten ja passen die Aufzeichnungen der Bibel, ferner der Welterlösungsberuf Christi und mittelbar die Stellung des Papstes im Mittelpunkt der Christenheit. Kurz und gut, die ganze Entwickelung und Stellung der Kirche damaliger und aller späteren Zeiten basierten auf der bisherigen Weltanschauung, besonders auf dem Glauben, dafs der Mensch gleich seiner Wohnstätte der Erde Mittelpunkt und Krone der Schöpfung sei. Es kann auch nicht geleugnet werden, dafs die neuen Ideen dazu angethan waren und sind, die Unfehlbarkeit der Bibel als Quelle unumstöfslicher Wahrheit für alle Dinge zu erschüttern. Kein Wunder, dafs die römische Kirche nur unter konvulsivischen Zuckungen des Selbst-

erhaltungstriebs sich gegen die Anerkennung neuer wissenschaftlicher Entdeckungen wehrte, dafs sie nur zähneknirschend Konzession auf Konzession machen konnte, und noch heute den Kampf zwar mit anderen Mitteln und Aufsehen vermeidend, aber nicht weniger zähe fortsetzt, wobei ihr zum teil protestantische Bekenntnisse getreulich zur Seite stehen, vielleicht kaum ahnend, dafs solches Handeln, einem langsamen Selbstmord jeglicher Autorität, auch der berechtigten auf das Gemüt der Menschen, verzweifelt ähnlich sieht.

Nehmen wir dagegen die bedeutsamsten Errungenschaften der astronomischen und physikalischen Forschungen Galileis! Mit Hülfe des von ihm konstruierten Fernrohrs stellt er fest die Existenz der Jupitermonde, für welche dieser Planet den Mittelpunkt abgiebt. Statt der sichtbaren Sterne im Bilde des Orion fand er in demselben ganze Anhäufungen von mit dem blofsen Auge nicht erkennbaren Himmelskörpern; er entdeckt die Phasen der Venus und bewies damit den Umlauf derselben um die Sonne. Ich skizziere hier nur einige seiner wichtigsten Beobachtungen, von deren Richtigkeit jedermann sich überzeugen konnte, der einen Blick durch das Teleskop warf. Galilei vermied es sorgfältig, die traditionellen religiösen Meinungen mit seinen Entdeckungen in irgend welche direkte Beziehungen zu bringen. Er fand seine Bewunderer und Verehrer nicht nur in den Reihen der gebildeten Laien, sondern auch im hohen Klerus. Der damalige Papst war ihm sehr wohlgesinnt und ebenso der Kardinal Barberini, später Urban VIII. Die Versuchung lag nahe, selbst einen weniger ruhigen Charakter, als den ehrgeizigen, temperamentvollen, genialen Galilei auf den Wunsch verfallen zu lassen, seine Lehren von der höchsten damaligen Autorität, d. h. vom Papst anerkannt und bestätigt zu sehen. Alles schien günstig zu sein. Sein erster Besuch in Rom war für ihn eine Quelle grofser Triumphe. Er führte der vornehmen römischen Welt sein Teleskop vor. Die höchsten Würdenträger der Kurie wetteiferten, ihm ihre Gastfreundschaft und ihre Zuneigung zu erweisen. Hier komme ich auf die schon oben angedeutete Inkongruenz zwischen dem Denken und Handeln der Jesuiten zurück. Kein Zweifel, es gab unter den hohen Würdenträgern jener Ordensgemeinschaft viele hochbegabte und gebildete Personen, die gern mit Galilei disputierten und sich von ihm wissenschaftlich belehren liefsen.

Und doch zeigte sich der Einflufs und die Disziplin der Jesuiten stark genug, dafs die Leute, welche freimütig mit dem grofsen Manne verkehrt und seine Ansichten besprochen hatten, nachher über ihn hochnotpeinliches Gericht hielten. Sehr ungünstig war es für Galilei, dafs er mit einem Mitgliede des Ordens, Schreiner, über die Priorität der Entdeckung und Theorie der Sonnenflecken sich in einen von seiner Seite vielleicht zu leidenschaftlich geführten Disput einliefs. Galilei war und blieb bis an sein Ende von der Vereinbarkeit wahrer Religion und des Bibelwortes mit der naturwissenschaftlichen Wahrheit fest überzeugt. Ausgestattet mit der Naivität des den Intriguen der Welt verständnislos gegenüberstehenden grofsen Genies, schien ihm trotz Warnungen seiner Freunde ein nachhaltiger Widerstand mafsgebender Autoritäten gegen die Annahme kopernikanischer Weltanschauung einfach absurd zu sein. Ja er glaubte mit Recht, dafs die Annahme und Kenntnis seiner auf empirischem Wege gefundenen Wahrheiten für die gesamte Kulturentwickelung der Menschheit von grundlegender Bedeutung sein müfsten, und deshalb mufste ihm bewufst oder unbewufst der Kampf für ihre Anerkennung und die Veröffentlichung seiner Forschungsergebnisse als sittliche Pflicht erscheinen. Wieviel hierzu ihn auch das Bewufstsein der eigenen überragenden Geisteskraft trieb, ein Bewufstsein, für welches leider die Menschheit häufig das Wort Eitelkeit gebraucht, mag dahin gestellt bleiben. Genug, Galilei wurde durch feindliche Angriffe von Lehrstühlen und Kanzeln fast wider seinen Willen in den Kampf getrieben.

Sicher ist, dafs gerade der Widerstand der zünftigen Gelehrten und Professoren, die an Aristoteles festhielten, bedeutend dazu beitrug, den Stein ins Rollen zu bringen, der, von frommen Händen geleitet, einen Galilei moralisch vernichten sollte. Es giebt nichts Neues unter der Sonne! Gerade diejenigen, von denen man nach ihrer geistigen Befähigung und ihrer Stellung erwarten durfte, dafs sie den Genius eines Galilei und dessen Thaten mindestens vorurteilslos geprüft hätten, waren seine erbittertsten Feinde. So verstockt und hirnverbrannt waren diese Professoren, dafs sie sich weigerten, einen Blick durch sein Fernrohr nach dem Himmel zu richten. In Disputationen und Streitschriften von Galilei *ad absurdum* geführt, griffen sie wie Ertrinkende nicht nach dem Strohhalm, sondern nach dem aller-

dings sehr trag- und schwimmfähigen Balken der Rechtgläubigkeit, um sich auf demselben vergnüglich zwischen die Vertreter der Kirche zu setzen. Sie waren es, die zuerst Zeter und Mordio schrieen, dafs die neuen Entdeckungen Galileis der heiligen Schrift widersprächen; sie hetzten fanatische Kanzelredner gegen ihn auf, während das heilige Offizium zwar noch heimlich den Angriff vorbereitete. Allen so geistreichen Bemühungen Galileis, seine Ansichten zu verteidigen, wurde mit der sophistischen Ausrede begegnet: Als Hypothese zur Erklärung vieler Naturerscheinungen hätte man gegen die Lehre von der doppelten Erdbewegung nichts einzuwenden! Es liegt nicht im Zweck dieser Arbeit, auf die Details des Inquisitionsverfahrens gegen Galilei einzugehen. Das heilige Offizium stellte zur Begutachtung zwei Sätze auf: 1. Die Sonne ist das Zentrum der Welt und infolge dessen ohne örtliche Bewegung. 2) Die Erde ist nicht das Zentrum der Welt und nicht unbeweglich, sondern bewegt sich, auch in täglicher Umdrehung um sich selbst. Das Gutachten erklärt: Nr. 1 für thöricht und absurd in der Philosophie und formell ketzerisch, insofern dadurch ausdrücklich den Sätzen der heiligen Schrift und vielen Stellen nach dem eigentlichen Wortsinn und nach der allgemeinen Auslegung und Auffassung der heiligen Väter und Theologen widersprochen würde. Zu Nr. 2. Unterliegt demselben Tadel und sei bezüglich der theologischen Wahrheit zum mindesten irrig im Glauben. Wären damals solche Erklärungen und Meinungsäufserungen von einer Versammlung einiger bescheiden gebildeter Dorfpfarrer ausgegangen, so würde man sie billiger Weise vollständig erklärlich und entschuldbar finden. Thatsächlich wurde aber dieses Gutachten aufgestellt und sanktioniert von Männern, denen alle Bildungs- und Aufklärungsquellen zur Verfügung standen, dis sittlich verpflichtet waren, die empirischen Gegenbeweise Galileis sich vorführen zu lassen.

Unbegreiflich fast und doch in gewisser Weise rührend ist, welche Unsumme von Scharfsinn und auch von ernst gemeinter Religiösität Galilei bei seiner Rechtfertigung ins Feld führte. Es half ihm nichts. Sein Urteil war lange gesprochen, ehe er selbst vor die Schranken des Inquisitionstribunals gefordert wurde. Wollte und konnte er nicht seine Person seiner Überzeugung opfern, so stand ihm nur vollständige stupide Unterwerfung zu

Gebote, falls er sich die Tortur und Schlimmeres ersparen wollte. Wie der hohnlachende Schlufsakt einer gewaltigen Tragödie mutet uns das Studium der letzten Inquisitionssitzungen des Jahres 1632 an. Das Genie, in der Gestalt eines siebenzigjährigen, durch körperliche Leiden, Einzelhaft und Aufregungen gebrochenen Greises beugt sich bis in den Staub, nein bis in den Schmutz bewufster Lüge vor der tyrannischen Macht eines jeder Gerechtigkeit Hohn sprechenden Gerichtshofes, dessen Richter sich, eine ungeheuere Blasphemie, die Jünger Jesu zu nennen wagten. Traurig ist es, dafs Galilei sich beugte, aber psychologisch ist es nur zu verständlich, dafs er es that. Vielleicht hat ihm die Verachtung des grofsen Geistes für den Pöbel über die bittersten Selbstvorwürfe hinweggeholfen. Einen Teil der Abschwörungsformel, mittels welcher sich Galilei vor Marter und Tod rettete, mufs und will ich hierher setzen, denn die Ungeheuerlichkeit des erprefsten Schwures, von dessen Meineidigkeit sich jeder Richter leicht überzeugen konnte, kann nie oft genug dem Publikum vor Augen geführt werden: »schwöre, dafs ich immer geglaubt habe, jetzt glaube und mit Gottes Hilfe in Zukunft glauben werde alles, was die hl. katholische und apostolische römische Kirche für wahr hält, predigt und lehrt«. Ferner »dafs ich die falsche Meinung, dafs die Sonne der Mittelpunkt der Welt und unbeweglich und die Erde nicht der Mittelpunkt der Welt und sich bewege, ganz aufgebe und diese falsche Lehre nicht für wahr halten, verteidigen noch in irgend welcher Weise lehren dürfe, weder mündlich noch schriftlich.« Nicht genug damit, dafs man ihn seine Lehre abschwören liefs, nein, man verpflichtete ihn auch zu geistiger Unfruchtbarkeit für den Rest seines Lebens. Von Leiden gebrochen, bald blind und taub werdend, immer unter dem Drucke der ihn überwachenden Inquisition hat der gewaltige Mann noch acht Jahre gelebt und gedacht und geschrieben. Dafs man mit ihm noch leidlich glimpflich für damalige Verhältnisse umsprang, das heifst ihn nicht einkerkerte, verdankt er wohl dem Einflusse vieler mächtiger Gönner.

Wenden wir uns von diesem tieftraurigem Bilde ab, um mit einer Dosis des Zeithumors uns seelisch wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Ich möchte eine Probe der gegen Galilei gerichteten Litteratur geben, noch dazu aus einer Schrift, die dem be-

rühmten Kardinal Barberini gewidmet war: »Die Tiere, welche sich bewegen, haben Glieder und Muskeln: die Erde hat keine Glieder und Muskeln, also bewegt sie sich nicht. Engel sind es, welche Saturn, Jupiter, die Sonne usw. in Umlauf bringen. Wenn die Erde kreise, so mufs sie also in ihrem Mittelpunkt einen Engel haben, der sie in Bewegung setzt; aber dort wohnen Teufel; es wäre demnach ein Teufel, welcher der Erde ihre Bewegung verleihen würde. Die Planeten, die Sonne, die Fixsterne gehören alle einer Gattung, nämlich jener der Gestirne an — also bewegen sich entweder alle, oder alle stehen still. Es erscheint als ein schweres Unrecht, unter die Himmelskörper, welche reine und göttliche Dinge sind, die Erde zu versetzen, die eine Schandgrube unreinster Dinge ist«.

In demselben Jahre, wo man Galilei vor jenes hochnotpeinliche Gericht stellte, fiel Gustav Adolf. Man kann nicht sagen, dafs die Sache der Protestanten einem sehr glücklichen Schlufs zuneigte. Auf jeden Fall verharrt der Protestantismus in der alten Welt seit jener Zeit in seinen Grenzen. Wieviel Schuld hieran die Protestanten selbst und besonders die autorisierten Hüter dieses Bekenntnisses trifft, will ich hier nicht erörtern. Ihm mangelte wohl von Anfang an die grofse treibende Kraft einer wirklich neuen Weltanschauung, oder wenigstens wurde die geistige in dieser Richtung fortschrittsfähigen Elemente desselben vernachlässigt und vergessen. So lange der Protestantismus aber das Prinzip der Selbstverantwortlichkeit seiner Bekenner auf moralischem Gebiete aufrecht erhält und sein starkes Hervorheben des freieren individuellen Innenlebens, ist auch wohl zu hoffen, dafs er die Kraft behält sich zu entwickeln und neu zu gestalten. Zweifellos ist jetzt gerade eine Strömung auch in protestantischen Ländern vorhanden, die es erschwert, mit grofsen Hoffnungen in die Zukunft zu sehen. Eine ziemlich umfangreiche Litteratur aus protestantisch-orthodoxen Quellen entspringend breitet sich stark aus und bemüht sich den Offenbarungsgehalt der Bibel nicht mit der Naturwissenschaft in Übereinstimmung zu bringen, sondern mit sophistischen und kasuistischen Mitteln nachzuweisen. Das Wort scheint immer noch nicht verstanden zu werden: »Die Bibel ist dazu da, nicht um Wissenschaft, sondern um Moral zu lehren«. Diese ganze Litteratur ist auf Leser berechnet, die wissenschaftlich oberflächlich gebildet, ohne Kritik

sind und die Beweisführung ist so sophistisch, dafs ein solcher Leser rettungslos den Trugschlüssen verfällt. In vielen Kreisen, besonders jedoch in katholischen, gilt jede Anerkennung der Wahrheiten in den Beobachtungen Darwinscher Forschung, ja eine Beschäftigung mit diesen Dingen für frevelhaft und antichristlich. Doch scheint mir, ist dies eine vorübergehende Reaktion gegen den jetzt schon verschwindenden, sich einstmals protzig dummdreist breit machenden krassen Materialismus.

Meine Anschauungen über diese Dinge habe ich in meinem Buche »Freimütige Bekenntnisse« ausgesprochen. Dort, wie hier, betone ich, dafs ich persönlich nicht glaube dem gebildeten Leser direkt etwas Neues zu bieten, es aber für Pflicht halte, angesichts reaktionärer Strömungen auf diesen Gebieten, dafs jeder, der solche Dinge ernst auffafst, dazu beiträgt, ohne Rückhalt Farbe zu bekennen und für Aufklärung mit allen Mitteln zu wirken.

Im Ganzen kämpft doch die zunehmende Schulbildung mit dem breiten Raum, den sie den Naturwissenschaften zuweist, erfolgreich gegen die finsteren Gewalten, deren Charakter und Ziele ich versuche in vorstehender Arbeit aus Begebenheiten des 16. und 17. Jahrhunderts ins Gedächtnis zurückzurufen oder wenigstens frisch einzuprägen. Es ist besser geworden, kein Zweifel, obgleich die charakteristische Erscheinungsform der beiden Prinzipien, des Zwiespaltes zwischen Dogmen und naturwissenschaftlicher Wahrheit noch immer deutlich erkennbar ist, nur dafs selbstverständlich mit anderen Mitteln gekämpft wird. Der Fall Schell war recht lehrreich in dieser Beziehung, wenn es sich bei den Anschauungen dieses Mannes auch nicht direkt um wissenschaftliche Wahrheiten handelt. Auf jeden Fall zeigte die römische Kurie, dafs sie noch Mittel und Macht besitzt, das geistig individuelle Leben zu unterdrücken und den Widerruf despotisch herbeizuführen. Wenn auch nicht der Wirkungen sondern des Beispiels wegen erscheint dieser Widerruf sehr traurig, da Schell imstande war, die Konsequenzen seines Thuns vorauszusehen. Wer dazu imstande ist, ohne bereit zu sein, diese Konsequenzen zu tragen, richtet sich selbst. Fehlte Schell die moralische Kraft, so wäre es besser gewesen, wenn er ganz geschwiegen hätte, statt der Welt und besonders der katholischen Jugend ein Beispiel der Charakterlosigkeit zu geben. Wir, die wir jetzt leben, können aus der Geschichte des 17. Jahrhunderts sehr viel lernen und unsere Thatkraft und Wachsamkeit damit rege er-

halten. Es wäre ein grofser Fehler, die Wirksamkeit gewisser Kräfte und Strömungen, die noch immer Ursprung und Kraft in Rom finden, zu unterschätzen. Unser Jahrhundert hat vollen Grund, auf dem Posten zu sein und sich nicht dem Irrtum der Überschätzung bezüglich der Bildung der breiten Massen hinzugeben. Die breiten Massen stehen noch waffenlos und kritiklos den dunkelen Gewalten mittelalterlicher Weltanschauungen gegenüber. Wir müssen lernen, in unserem individuellen, in unserem Gesellschafts- und Staatsleben unsere Weltanschauung und unser sittliches Bewufstsein mit den Ergebnissen exakter Naturwissenschaft in Harmonie zu bringen im Denken und besonders im Handeln. Toleranz ist eine sehr schöne Tugend, man darf sie nur nicht gleichbedeutend halten mit Lauheit und Indifferenz gegenüber Zeitfragen, deren Beantwortung über den ungestörten Fortgang der Kultur entscheiden wird.

Suggestion als pädagogischer Faktor.

Von Dr. **Fr. Horn** in Altona.

Es ist für ein Lebensbedürfnis der Sprache sowohl als jedes körperlichen Organismus zu halten, durch Assimilation fremdartiger Stoffe den Kreislauf des Entstehens und Vergehens immer wieder zu erneuern, um durch ihre Vermittelung an Lebenskraft zu gewinnen. So ist es auch ein Recht der Sprache, diejenigen sogenannten Fremdwörter zu ihrem Eigentum zu machen, die neuen, bis dahin unbekannte Begriffe zum Bewufstsein des Sprachgeistes bringen. Daher stellt es sich als ein sehr heikles Unternehmen heraus, der Muttersprache die Aufnahme der sogenannten Fremdwörter zu erschweren oder gar zu verwehren. Zu solchen Wörtern gehört auch der in Rede stehende Begriff, der freilich mit der Anschauung des *fin de siècle* eine gewifse Fühlung zeigt und so allerdings einen etwas gaukelhaften Anstrich erhalten hat. Führt man aber die Suggestion auf ihre Abstammung zurück, so bedeutet sie nichts anderes, als eine Unterstützung, die sich auf geistigem Gebiete vollzieht, aus dem Geiste auf den Geist wirkt, von der Seele zur Seele spricht. Ist doch auch andererseits nicht zu leugnen, dafs manche unter dem Namen der Suggestion vollzogene Manipulation von einem Erfolg begleitet ist, der sich zwar unserem Begriffsvermögen entzieht, dessen Realität aber nicht zu leugnen ist. Als päda-

gogischer Faktor wird die Suggestion wohl zu den homöopathischen Mitteln im weiteren Sinne zu rechnen sein, da sie nicht durch Gegensätze die Krankheitssymptome angreift und zu zerstören, sondern nach genau festgestellter Diagnose sich der Individualität des Patienten zu assimilieren und ihn gegen die Angriffe der Krankheit zu schützen und zu stärken sucht. Von diesem Gesichtspunkte aus dürfen wir wohl von einer pädagogischen Suggestion reden, zumal da sie als ein Erzeugnis der humanistischen Bestrebungen der Gegenwart anzusehen ist, die sich auch auf pädagogische Verhältnisse erstreckten. Man versteht unter Suggestion bekanntlich im allgemeinen eine Kunst, wo nicht einen Kunstgriff, jemanden unmerklich und fast wider seinen Willen dahin zu bringen, die allerdings, wie jede klug angelegte Maſsregel, bei schlechter Absicht zu ungünstigen und nachteiligen Resultaten führen kann, auf der andern Seite aber vielleicht imstande ist, den Menschen und seine geistigen Faktoren unmerklich, aber sicher in angenehmer, jedenfalls nicht abstoſsender und widerwärtiger Weise zu einem glücklichen und würdigen Ziel seiner Lebensthätigkeit zu führen.

Wenden wir diese Begriffserklärung auf die Pädagogik an, so finden wir darin einen Gegensatz zu allen Maſsregeln, die den allopathischen Weg einschlagen und so den geistigen Zustand des Patienten als einen kranken behandeln, um ihn, auch wider seinen Willen, unter Anwendung schmerzhafter Kuren *nolens volens* geistig gesunden und erstarken zu lassen. Denn ein Patient ist der Schüler nicht nur im ursprünglichen Sinne des Wortes, insofern der Geist von der bildenden Hand des Lehrers oder Erziehers seine Gestalt erhält, geformt wird, sondern auch in dem Sinn, daſs die schlechten und schädlichen Neigungen als ein Krankheitsstoff des Geistes anzusehen sind, den der Lehrer oder Erzieher als Seelen- oder Geistesarzt zu heilen hat. Denn daſs der Geist eine leere Tafel sei, die sich beliebig mit dem Erziehungs- und Unterrichtsstoff auf dem Wege des Nürnberger Trichters anfüllen lasse, ist doch wohl ein überwundener Standpunkt. Diesen Weg würde man betreten, wenn man das mechanische Gedächtnis vorwiegend in Anspruch nähme und den Lernstoff nicht als ein selbstthätiges, weiter wirkendes Anregungsmittel ansähe, sondern als einen toten Besitz, der im menschlichen Geist oder Gehirn wie in einem Speicher aufbe-

wahrt, nur gelegentlich einer Repetition wieder zum Vorschein käme. Um dies zu erreichen, genügt allerdings das Auswendiglernen, bedarf es keiner geistigen Manipulation, sondern der äufsere Zwang vermag auf dem Wege der Übung und Gewohnheit mit mehr oder weniger Erfolg ein Quantum Wissen dem Gedächtnis einzuprägen. Diese früher unter dem drastischen Namen des Einpaukens bekannte Methode sucht die Pädagogik der Gegenwart überall da zu verdrängen, wo sie freie Hand hat und nicht die selbstbewufste Herrschaft einer konventionellen Tradition ihrem Walten und Wirken Hindernisse bereitet. Solchen Standpunkt weifs die Suggestion nicht zu würdigen, verabscheut sie sogar, weil sie ihrer Natur nach nicht die Hand reichen kann, Unverstandenes dem Gedächtnis einzuprägen, eine Methode, die für gewisse Unterrichtsgegenstände noch erforderlich erscheint, dafs sie nämlich nicht gelernt werden sollen, um verstanden, sondern um gewufst zu werden.

Verfährt also die pädagogische Suggestion ähnlich wie die allgemein unter diesem Namen gebräuchliche Prozedur, so hat sie nicht durch äufsere, gewaltsame Mittel, welcher Art auch immer, den Lernstoff zur Kenntnis zu bringen, sondern auf dem Wege der allmählichen, unbewufsten und wohlthuenden Aneignung. Ebenso wird die allgemein übliche, allerdings oft gemifsbrauchte Suggestion den Suggerierten ohne Zwang veranlassen, sich dem Willen des Suggerierenden unterzuordnen. Wenn also in unserm Fall selbstverständlich der Suggerierende der Lehrer und der Suggerierte der Schüler ist, so hat der Lehrer den Schüler durch die Suggestion des Unterrichtsgegenstandes so für sich und seine Sache einzunehmen, dafs er sich gern und willig den Anforderungen des Lehrers und den Ansprüchen der Schule fügt. So ist also die Aufgabe der Suggestion, ihr Ziel so zu erreichen, dafs nicht z. B. durch eine gewaltsame Repetition am Schlufs des Unterrichtsjahres Kenntnisse aller Art eingepfropft werden. In diesem Fall fehlen die drei genannten Attribute, die allmähliche, unbewufste und wohlthuende Aneignung im vollsten Mafse. Da nämlich die Suggestion das Interesse als Hauptthebel zu benutzen hat, so liegt auch schon darin ausgesprochen, dafs Schritt vor Schritt vorzugehen ist, dafs man erst dann einen neuen Gesichtspunkt ins Auge fassen darf, wenn der vorhergehende völlig assimiliert ist, dafs der neue Unterrichts-

gegenstand eben nur qualitativ dieses Attribut verdient, quantitativ sich aber so an seinen Vorgänger anschliefst, dafs das Neue sich aus dem Alten entwickelt. Dazu ist denn auch erforderlich und folgt auch daraus, dafs das Verständnis mit diesem Prozefs gleichen Schritt hält; denn es kann sich nur allmählich entwickeln, ist nicht, wie das Resultat der Gedächtnisthätigkeit dem Willen unterworfen. Damit hängt die unbewufste Aneignung des Lehrstoffes zusammen. Wer etwas durch die Vermittelung des Willens und der Gewohnheit auswendig lernt, der weifs genau, was er gelernt hat und wie dieser Prozefs vor sich gegangen ist. Je schneller er sich das Quantum Wissen einpaukt, für um so befähigter gilt er und hält er sich, ebenso wie schnelles und gutes Essen für das Merkmal eines Parasiten gehalten wird, wenn auch in beiden Fällen die Überhastung und Überfüllung ihre nachteiligen Folgen selten verleugnet. Wo aber der Unterricht auf dem Wege der Suggestion durch Vermittelung des Interesses vor sich geht, da fehlt das Bewufstsein der Thätigkeit und ihrer Resultate, der Schüler fühlt nicht die Erstarkung seiner Intelligenz durch die bildende Kraft der Suggestion, in ähnlicher Weise, wie der weiseste Mann seiner Zeit behauptete, er wisse, dafs er nichts wisse, d. h. er hatte sein Wissen, sich in der Art verarbeitet und assimiliert, dafs er es nicht fühlte, wie es sich zur Kräftigung seiner Intelligenz verwertet hatte, ebenso wie der gesunde Mensch die Nahrung nach dem Essen nicht fühlt, noch sich ihrer Anwesenheit bewufst ist, sondern ihre Wirkung nur in der Gesundung seines Körpers und der Kräftigung seiner Glieder merkt. Unbewufst führt die Suggestion den Schüler von Stufe zu Stufe, insofern sie das Interesse so zu leiten versteht, dafs der Schüler allmählich und unmerklich zum Ziele seines Strebens gelangt. Darum wirkt die Suggestion auch wohlthuend. Sie wird von dem Schüler nicht als Last empfunden, noch erzeugt sie Unlust, weil er sich eben nicht ihrer Thätigkeit als Arbeit bewufst wird, sie nicht als eine lästige Bürde mit sich schleppt. Infolgedessen hat der auf dem Wege der Suggestion unterrichtete Schüler auch keine Neigung, nach dem Examen oder wenn er ins praktische Leben übergeht, das Gelernte als unbequeme und ausgenutzte Last über Bord zu werfen.

Nach dieser Charakteristik bildet die Suggestion gewisser-

maſsen einen Gegensatz zu der Funktion des mechanischen Gedächtnisses, denn wie dieses in dem Wissen das Resultat seines Wirkens sieht, so die Suggestion im Vergessen, d. h. dieses natürlich nach der sokratischen Auffassung des Nichtwissens verstanden. Insofern nämlich die Suggestion durch Vermittelung des Interesses dem Gelernten neu zu Lernendes anzufügen und anzuschmiegen weiſs, drängt sie das früher Gelernte in seiner alten Form zurück und befördert und beschleunigt so sein formales und unbewuſstes Vergessen, denn es bleibt im Besitz des Schülers ohne sein Bewuſstsein, weil in veränderter Form, um dem neuen Lernstoff als Substrat der folgenden Etappe, als untere Stufe zu den obern und den höchsten zu dienen, auf denen das Bildungsobjekt sich aufbaut. Damit ist aber nicht ausgesprochen, daſs die Suggestion des Gedächtnisses nicht bedarf, denn das ginge ebenso wenig, wie man sich eine Form ohne Inhalt denken kann. Die Suggestion bearbeitet und verändert den Stoff fortwährend so, daſs er sich dem Bedürfnis des Schülers stets anschmiegte, und nur unter der gewünschten Form des Suggerierenden, des Lehrers, dem Suggerierten, dem Schüler zum Bewuſstsein kommt.

Betrachten wir nun die Lehrgegenstände vom Gesichtspunkt der Suggestion, so finden wir, daſs einige der jetzt noch gebräuchlichen schwer mit ihr in Übereinstimmung zu bringen sind. Das sind die, welche auf dem Wege des mechanischen Gedächtnisses angeeignet werden, die unverstanden auswendig zu lernen dem Schüler zugemutet wird. Andere sind wiederum so beschaffen, daſs sie ihrem systematischen Bau nach der Suggestion die Anweisung haben, ohne daſs der Lehrer den Weg auf künstliche Weise zu suchen und zu bahnen hat, z. B. die Mathematik, die Sprachen als formales Bildungsmittel, nicht als Konversationsunterricht, um sie praktisch zu verwerten.

Vielleicht bedarf die eigentümliche Wahl des Themas einer Art Rechtfertigung. Mancher wird es unmotiviert finden, daſs ein Ausdruck gebraucht ist, der nach seiner landläufigen Anwendung bei allerlei Charlatanerein des Magnetismus und der Hypnose mit der ernsten und höheren Tendenz der Pädagogik in einem störenden Widerspruch steht. Man kann vielleicht sogar auf den Gedanken kommen, daſs der Ausdruck als Reklameschild ausgehängt sei, um etwa an sich langweiligen Erörterungen

ein interessantes, verlockendes Air zu geben. Solche Mittel würden aber dem Wesen der wahren Suggestion widersprechen und grade die entgegengesetzte Wirkung üben: man würde die Absicht merken, verstimmt werden und sich mit Verachtung abwenden. Der Ausdruck Suggestion ist vielmehr gewählt, weil es sonst keinen entsprechenden für den in Rede stehenden Begriff giebt. Denn alle, die an seine Stelle treten könnten, sind zu eng und zu einseitig, wie ja auch das Interesse eine ähnliche Stellung einnimmt und durch keinen anderen Ausdruck ersetzt werden kann. Das Wort, das ihm noch am meisten entspricht, besonders wenn man seine Ableitung in Betracht zieht, ist der Unterricht, jedoch mit dem Unterschiede, dafs hier die insinuierende Thätigkeit ohne Ausdruck geblieben ist, die in Suggestion durch den Begriff *suggerere* »unmerklich einführen«, und durch den Gebrauch im gewöhnlichen Leben ausdrucksvoll hervortritt. Dazu kommt, dafs der Unterricht seinen Begriff im Laufe der Zeit so verallgemeinert hat, dafs er ohne Unterschied für jede Lehrthätigkeit gebraucht wird, wie ja denn auch die Einpauker im wahren Sinne des Worts von Unterricht sprechen. Dabei versteht sich natürlich von selbst, dafs alle Attribute, die man dem landläufigen Ausdruck der Suggestion giebt, in diesem Fall nicht zutreffen, dafs die Suggestion des Magnetiseurs mit unserem Begriff nur die äufsere Form, die Art und Weise der Mitteilung, die unbewufste, wohlthuende Insinuierung gemein hat. Das Resultat beider, ihr Wirkungskreis, das Objekt ihrer Thätigkeit verhalten sich, wie der Geist zum Körper.

Volkswirtschaftslehre und Volksbildung.

Von **Mil Richter** in Leipzig.

Gleich einem warmbefruchtenden Golfstrome ergiefsen sich die Gewässer der modernen Bildungsbestrebungen in die kahlen Gefilde des Volkslebens. Junge Triebe neuer Anschauungen erzeugend, dringen sie bis in die einsam gelegenen Hütten des ländlichen Arbeiters, bis in die stillen Gestade des weltentrückten Dorfbewohners vor. Überall wecken sie die schlummernden Kräfte des geistigen Lebens, legen sich wie ein erfrischender und neubelebender Reif auf die sprossenden Keime des erwachenden und erwachten Volksbewufstseins, — genährt durch die sozialen

Strömungen, die das flache Tiefland des Volkslebens in tausend Adern durchfliefsen. Staatliche und gemeinschaftliche Bestrebungen, unterstützende Einrichtungen im Gesellschaftsleben leisten ihnen Vorschub. Durch sie werden Pflegestätten geschaffen, wo die geistigen Samenkörnchen, die Keime der Erkenntnis, die Triebe nach Wissen und Können, nach Aufklärung und Belehrung wie unter einem sorgsam geheizten Glasdach zu herrlichen Blüten sich entwickeln, wo sie heranreifen zu grofsen Ideen, zu neugestaltenden Schöpfungen, welche in dem vollsaftigen Boden der modernen Höhenkultur wurzeln. Schulen und Bildungsanstalten mannigfacher Art streben mit dem ganzen Aufwande der reichen Schätze ihrer geistigen Güter dem Ideale der Volksbildung nach, das noch in weiter Ferne leuchtet, — freilich alle auf anderem Wege, alle nach verschiedenen Methoden und alle in besonderen Richtungen. Hier führen die Pfade über das Spezialgebiet der Berufspraxis, dort wieder geht die Bahn über das Hochgebirge der allgemeinen Wissenschaften, jener volkstümlichen Hochschulbildung, die dem Volke ja immer noch in spärlichen Portionen, als Leckerspeisen zum Nachtisch dargereicht werden. Und die meisten gehen noch den einsamen Gang über die grofse Ebene der Volksschulbildung. So besteht überall ein anderes, eigenartiges, speziellen und allgemeinen Zwecken dienendes Erziehungssystem. —

Ohne mit den Grundsätzen der bestehenden Erziehungsmethoden rechten zu wollen, ist doch für die Entwicklungstendenz unseres nationalen Lebens die Frage von grofser Bedeutung, wohin der Schwerpunkt der modernen Bildungsbestrebungen sich neigt. Denn wenn man dem Pulsschlage des Volkslebens nachfühlt, wird sich unschwer die Thatsache feststellen lassen, dafs alle Regungen und Empfindungen der Volksseele und des Volksgewissens nichts weiter als eine Äufserung der Bedürfnisse des realen Lebens sind. Jedes, auch das kleinste Organ des Volkskörpers durchziehen die sozialen Adern, die den reichen Stoff des Aufsenlebens nach dem Herzen der Volksgesamtheit führen. So ist das Empfinden des Volkes vorwiegend ein geistig-reales, und keine Macht vermag seinen Sinn und seine Neigungen so zu beherrschen als der soziale Gedanke. Das ist eine ganz natürliche Erscheinung, das vorläufige Resultat der Kulturentwicklung, die mit allem Nachdruck darauf hinsteuert,

die soziale Frage in den Mittelpunkt des Volkslebens zu rücken. Denn das Recht des politischen Handelns, des Mitarbeitens an den grofsen Verwaltungsaufgaben des modernen Staates, gab dem Volke wohl die Befugnis, aber auch zugleich die Macht, in allen Fragen des öffentlichen Lebens mitzuraten und mitzuhelfen, ihre Lösung und Ausführung zu bestimmen und über sie zn entscheiden. Daher hat auch das Wahlrecht an seinem Teile dazu beigetragen, das Volk für die sozialen und wirtschaftlichen Fragen zu interessieren und zur Teilnahme an ihnen anzuspornen, es hineinführend in die Arena der sozialpolitischen Strömungen und Tendenzen. Dafs mit diesem Rechte der eigenen Vertretung sowohl dem Volke in seiner Gesamtheit, als überhaupt dem Einzelwesen neue wichtige Aufgaben erwachsen sind, die überall da entstehen, wo mit der Zweckbestimmung des Lebens eine grössere und allgemein-wichtige Verantwortung verbunden ist, ja dafs mit diesem Rechte der Selbstverwaltung der Einflufs der Einzelperson auf die wirtschaftliche und soziale Wohlfahrt der Volksgesamtheit zunimmt und zu einer politischen Rechtsaufgabe auswächst, die den Inhalt einer staatsrechtlichen Handlung bestimmt, ist eine in dem gegenwärtigen Wahlsystem begründete Thatsache. Denn mit der Ausübung des politischen Rechtes greift das Volk in die Entwicklung des Staatswesens und seine inneren Verhältnisse mittelbar bestimmend ein. Ob aber dabei die Gründe der Vernunft, die Gründe der eigenen Urteilsfähigkeit zu ihrem Rechte gelangen, ist mindestens zweifelhaft; gewöhnlich sind nur die Parteirücksichten und der Parteiglaube, vielfach auch die persönliche Neigung Trumpf.

Schon aus diesem schwerwiegenden Grunde der politischen Rechtsstellung, der Eigenverwaltung in Staat und Gemeinde ergiebt sich ein wichtiges Erfordernis. Die Einzelperson ist zu einem bedeutungsvollen Faktor im Volksleben erhoben worden. Damit ist die Gleichwertigkeit ihres Einflusses, namentlich durch den Gebrauch des Wahlrechtes, gesichert. Ob auch die Gleichwertigkeit des politischen Handelns? Entspricht der Gebrauch dieser Allgemeinrechte dem Wohle der Gesamtheit? Giebt die eigene Ueberzeugung den alleinigen Ausschlag? Das mufs man allerdings bezweifeln. Denn wenn der politisch handelnde Bürger gar keine Vorstellung, gar kein Verständnis hat für den inneren Zusammenhang der einzelnen Faktoren im Wirtschaftsleben, für

das organische Ineinandergreifen der Staatseinrichtungen, nicht die nötige Urteilsfähigkeit besitzt, dann steigen doch über die Zweckmäfsigkeit des überlegten und überzeugten politischen Handelns Zweifel auf, die den Wert eines solches Rechtsgebrauches in einem anderen, klareren Lichte erscheinen lassen. Wo aber die Grundlage zur politischen Selbständigkeit fehlt, da liegt doch leicht die Gefahr nahe, dass das auszuübende Wahlrecht dem wirtschaftlichen Gedanken, der in Staat und Gemeinde durch das Gesetz geschützt wird, geradezu entgegenwirkt. Und damit kommen wir jenem Erfordernis näher, welches darin bestehen soll, dieser Gefahr einen Damm entgegenzusetzen. Auf welche Weise könnte dies geschehen?

Haben wir gesehen, dafs es meistens an der Selbständigkeit des politischen Handelns fehlt und dafs sich infolgedessen das Volk leicht zu schadhaften und unheilvollen Utopien versteigt, so liegt nichts näher als der Gedanke, die Grundsätze des Erziehungswesens darnach einzurichten. Zunächst mufs das Volk mit dem Zeitgeiste ausgesöhnt werden, um es mit den notwendigen Verhältnissen der Wirklichkeit, mit den wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen des realen und praktischen Lebens vertraut zu machen. Denn in dem Erziehungssytem liegt in der That eine grofse Gewähr dafür, dafs dem politischen Thun und Handeln eine feste Grundlage gegeben wird. Es garantiert die Sicherheit der politischen Anschauungen und der sozialen Selbständigkeit. Denn es enthält und lehrt die Grundsätze, nach welchen die Vorgänge in der Wirklichkeit, im praktischen Leben sich vollziehen. Dazu genügt aber nicht, dafs man sich mit der Kenntnis derjenigen Verhältnisse begnügt, welche innerhalb des Bereiches der Berufsarbeit liegen. Dieser Blick auf das Zunächstliegende täuscht nur zu leicht über die grofsen Aufgaben des Staatswesens, über die Notwendigkeiten der sozialen und wirtschaftlichen Gestaltungsformen hinweg. Durch die Volkswirtschaftslehre aber werden die an dem nationalen Leben Beteiligten veranlafst, ja geradezu verpflichtet, sich in den Gang der Arbeitsverhältnisse hineinzuarbeiten, die Erscheinungen in der politischen und sozialen Entwickelung zu beobachten und zu beurteilen. Diese Beobachtung der Angelegenheiten im Alltagsleben kann jedoch nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn sie die genügende Urteilsfähigkeit zur Voraussetzung hat. Nur dadurch kann dieses

Erfordernis, das Zunächstliegende mit den Entwicklungsphasen des Volkslebens in einen organischen Zusammenhang zu bringen, erreicht werden, also durch eine volkswirtschaftliche Bildung, der es obliegen würde, die Grundkenntnisse über das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren auf nationalem oder kommunalem Gebiete zu vermitteln. Denn zwischen den einfachen Formen der Einzelwirtschaft oder des Haushaltes und den grofszügigen Entwicklungsphasen des Staatswesens oder Volkswirtschaftslebens besteht ein so inniges und natürliches Verhältnis, dafs sich schon aus solchen gegenseitigen Vergleichen Aufklärungspunkte zur Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse — Kenntnisse über die Grundsätze des erweiterten Haushaltes der Nation ergeben.

Volkswirtschaftliche Belehrungen entsprechen daher nicht nur einem Bedürfnisse der Zeit, sondern sie würden uns auch zugleich dem Ideale der Volksbildung näher führen. Denn ihre Aufgabe liegt doch in der Hauptsache darin, dafs sie über das reale und praktische Leben aufklären und sich so gewissermafsen versöhnend zwischen die Klassengegensätze des Gesellschaftslebens stellen. Sind dieselben doch meistens darauf zurückzuführen, dafs gerade über die wirtschaftlichen Verhältnisse eine Unkenntnis herrscht, die zu völlig falschen Vorstellungen, zu unrichtigen Begriffen über die wirtschaftlichen Formen und Bedingungen führen. Schon um dieser erziehlichen Bedeutung willen ist die Kenntnis der volkswirtschaftlichen Grundsätze eine unabweisbare Notwendigkeit, die in der gegenwärtigen Zeit der gesellschaftlichen Vorurteile und sozialpolitischen Illusionen um so schärfer in die Erscheinung tritt. Da wird auch die Behauptung kaum noch stichhaltig sein können, die Volkswirtschaftslehre wäre nur ein Studiergegenstand für den Gelehrten oder Staatsmann. Nicht einmal Berufssache ist sie noch ausschliefslich. Wenn wir sie vom Standpunkte des nationalen Lebens aus betrachten, dann ist sie vielmehr einer derjenigen populären Wissenschaftszweige, die am meisten geeignet sind, die Wohlfahrt des Volkes zu heben, weil sie dem einzelnen die Grundsätze lehren, warum und inwiefern er in seinem Verhältnisse als Glied der Gesamtheit den nationalen Gedanken fördern könnte. Denn in erster Linie tragen volkswirtschaftliche Kenntnisse dazu bei, die Unzufriedenheit zu mindern, ja überhaupt die Lage der wirtschaftlich Schwachen zu heben, weil sie die Einsicht in das Wesen

der Volkswirtschaft, in den inneren Betrieb der grofsen Staatsmaschine ermöglichen. Sie zeigen dem Menschen gewissermafsen die Wege, die ihn in die Geheimnisse des Volkslebens führen. So ist jeder wirtschaftliche Grundsatz ein Markstein auf dem Pfade des Berufslebens, welcher die Richtung angiebt, der jeder seiner Stellung und seinen Aufgaben entsprechend nachzustreben hat, um an das Ziel der wirtschaftlichen Wohlfahrt zu gelangen. Und dieses Ziel, das der einzelne ins Auge fafst, ist zugleich auch das des Volkes. Denn wenn erst einmal die Erkenntnis zum Durchbruch gelangt ist, dafs jeder Einzelne sich als ein ebenso notwendiges, wie bedeutungsvolles Glied in der menschlichen Gemeinschaft zu betrachten hat, dann wird auch das Selbstgefühl erhöht und das Bewufstsein der nationalen und sozialpolitischen Bedeutung der Lebensaufgabe gestärkt werden. Denn in erster Linie soll die Lehre vom wirtschaftlichen Leben des Volkes über den Zweck der praktischen Lebensaufgaben aufklären und den Gebrauch jener Mittel lehren, welche diesen Zweck erreichen helfen. Gerade in der Benutzung solcher Mittel, an denen die Gegenwart so überaus reich ist, liegt einer der wichtigsten Grundsätze des wirtschaftlichen Handelns und der national-wirtschaftlichen Aufgaben.

Doch nicht blofs im Hinblick auf den politischen Wert ist die Volkswirtschaftslehre ein vorzügliches Bildungsmittel des Volkes, sondern auch in rechtlicher Beziehung hat sie eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Denn erstens steht sie mit der Gesetzeskunde in unmittelbarem Zusammenhange, und zum andern sind sie zwei Bildungsgegenstände, die sich nur durch das methodische Band der inneren Verbindung ergänzen lassen. Denn wenn die Volkswirtschaftslehre die Kenntnisse über den planmäfsig geordneten Betrieb des Volkslebens, über die nationalen Bedürfnisse und ihre Befriedigung vermittelt, indem sie die Erzeugung, Verteilung und Anwendung der Güter behandelt und aufserdem im weiteren Sinne — als Wissenschaft — die grofsen sozialen und wirtschaftlichen Probleme in ihren Bereich zieht, und wenn andererseits die Gesetzeskunde die Rechte und Pflichten des Einzelwesens gegenüber der Gesamtheit und die Aufgaben und Grundsätze des Staates als oberste Macht festsetzt, um durch die Verfassung jene notwendigen Bestimmungen und rechtlichen Normen aufzustellen, nach denen sich ein geordnetes Staats-

wesen einheitlich und organisch zu entwickeln hat, — wenn also diese wirtschaftlichen Thätigkeiten samt und sonders nach den rechtlichen Grundsätzen sich vollziehen, so ist die Volkswirtschaftslehre gewissermafsen der Schlüssel für die Gesetzeskunde. Beide Gegenstände haben somit einen sozialen Hintergrund, auf dem sich die nationalen Aufgaben des Volkslebens klar und deutlich widerspiegeln. Denn je günstiger sich die rechtliche Stellung des Volkes gestaltet und je mehr das Einzelwesen in sozialpolitischer Beziehung geschützt wird, desto mehr wird dadurch auch zugleich die wirtschaftliche Lage verbessert. Somit hängt die Freiheit des wirtschaftlichen Lebens zu einem nicht unerheblichen Teile von der Gesetzeskunde ab. Nur wer jene allgemeine Kenntnis der rechtlichen Bestimmungen besitzt, welche der Verkehr mit der Aufsenwelt, mit der näheren oder weiteren Umgebung mit sich bringt, kann sich seiner wirtschaftlichen Sicherheit gewifs sein. Denn das Verhältnis zwischen der Erwerbung und Verwendung, zwischen der Erzeugung und dem Selbstgebrauche, der Verwaltung und Nutzniefsung der wirtschaftlichen Güter kann nur durch die Verbreitung allgemeiner Lehren aus der Gesetzeskunde geregelt werden. Aus diesem Grunde läfst sich ein Gegenstand vom andern nicht loslösen, — der Zweck des einen deckt sich mit dem Wesen des anderen, während die Aufgaben sich gegenseitig ergänzen und bedingen. Wie ein roter Faden durchzieht der soziale Gedanke diese beiden Gebiete.

Insofern ist die Volkswirtschaftslehre die Trägerin des nationalpolitischen Lebens. Und daher bildet sie zugleich einen wesentlichen Teil der Volksbildung, weil sie zur Veredelung der sozialen Anschauungen, zur Verbreitung wirtschaftlicher Grundsätze beiträgt und das Verständnis für den organischen Zusammenhang der realen Dinge vermittelt. In diesem Sinne birgt die Volkswirtschaftslehre einen hohen sozial-pädagogischen Gedanken, den man hier und da wohl erkannt, bisweilen auch in das Gewand einer systematischen Lehre gezwängt hat, dem aber noch die kleidsame Form der methodischen Zweckmäfsigkeit fehlt. Denn solange er nur in dem dickleibigen Körper der national-ökonomischen Systeme lebt, bleibt er für das Volk ein verborgen liegender Schatz, den höchstens der alles-erspähende Forscherblick mit der Leuchte der Wissenschaft ausfindig zu machen vermag.

Denn das Volk schöpft seine Nahrung, um seine geistigen Bedürfnisse zu befriedigen, nicht unmittelbar aus dem Borne der Wissenschaft, sondern pflegt sie erst zu geniefsen, nachdem sie ihren Lauf durch den Popularisierungskanal genommen. Wie konnte es daher anders sein, dafs die Bestrebungen, die sich mit der Verbreitung volkswirtschaftlicher Belehrungen befafsten, zunächst mit der Pädagogik auf gespannten Fufs stellen mufsten. Sie schienen der Zeit vorauseilen zu wollen, da die Volkswirtschaftslehre noch ganz in wissenschaftlichen Lehrgebäuden stak. Und das war nicht etwa eine blofse Abneigung der aufblühenden Volkswirtschaftslehre gegenüber, sondern eine prinzipielle Zurückhaltung, der die Pädagogik in mehr als einer Beziehung Ausdruck gab. Sie betrachtete sie nur als Adoptivkind, ohne geneigt zu sein, Mutterstelle annehmen zu wollen. Um so mehr mufs daher jetzt, wo die Lehre vom wirtschaftlichen Leben an sozialpädagogischer Bedeutung gewinnt, versucht werden, der Methodik zu ihrem vollen Rechte zu verhelfen, den methodischen Grundsätzen Geltung zu verschaffen, um die sozial-wirtschaftlichen Lehren mit dem Geiste der Pädagogik auszusöhnen. Wenn sich hier und da beginnende Ansätze zeigen, so thun sie eben nichts anderes als die Bedeutung volkswirtschaftlicher Kenntnisse dar. Und sie bekunden zugleich ihren Wert vom sozialpädagogischen Gesichtspunkte aus. Denn die Erziehung des Volkes zur materiellen Wahrheit kann nicht erreicht werden auf dem Wege rein humanistischer Schulbildung, auch nicht durch jenen Fachunterricht, der sich auf die notwendigen Disziplinen der Berufsaufgaben stützt. Ueberhaupt können sich die Bestrebungen der Volkserziehung auf einen so engen Bereich nicht beschränken. Auch aus diesem Grunde würde die Verallgemeinerung der Volkswirtschaftslehre zugleich eine Förderung der Sozialpädagogik mit sich bringen, indem sie den in ihr enthaltenen Lehren zu volkstümlicher Bedeutung verhelfen würde. Denn nur die Volkswirtschaftslehre vermag ihr diejenige Nahrung zuzuführen, die sie zu ihrer freien Entwickelung benötigt. Das reale Leben ist für sie der Born, aus dem sie schöpft. Sind so die volkswirtschaftlichen Bestrebungen geeignet, sozial-pädagogische Lehren durch sich selbst zu verbreiten, so müssen sich auch ihre Aufgaben dem Gesichtspunkte der Zweckmäfsigkeit zuwenden. Denn fruchtbringend können sie sich offenbar nur erweisen auf dem breiten Wege der Volkstümlichkeit.

Selbst auf das Gebiet der Ästhetik spielt die soziale Erziehung hinüber. Denn wenn sie ihre Lehren auf die realen Erscheinungen und Bedingungen gründet, so tritt sie in unmittelbare Fühlung mit der Natur. Und sie führt damit den Menschen an die Quelle, aus der die Gewässer der Wahrheit, der Wahrhaftigkeit und des Thatsächlichen sprudeln. So fliefsen aus dem Borne des Naturlebens die sozialpädagogischen Lehren in voller Reinheit und unverdorbener Frische; nur aus ihm vermögen wir daher den Inhalt der ästhetischen Bildung zu schöpfen. Denn sobald wir in das Reich der Natur eintreten, bemächtigt sich unserer die Empfindung, als ob wir uns im Tempel der Kunst befänden, der reinen, unverfälschten Kunstbetrachtung. Aber dieses Bewufstsein des Kunstwertes der Natur kommt nicht von selbst; es kann auch nicht dadurch erzeugt werden, dafs der Mensch seine ästhetischen Fühlhörner in die geläuterten Gefilde des Naturlebens hineinragen läfst, sondern es kann nur geweckt werden durch eine Verfeinerung des ästhetischen Gefühls, durch eine Veredelung der sozialen Anschauungen. Diese Aufgabe fällt in den Bereich der Sozialpädagogik, weil sie die ethischen Beziehungen des Menschen zum Naturleben offenbart. Denn durch den Genufs der Naturschönheiten wächst die Freude am sozialen Leben und damit das Interesse am fruchtbringenden Schaffen. Unzweifelhaft birgt diese sozialpädagogische Lehre eine wirtschaftliche Kraft; sie stählt das ästhetische Anschauungsvermögen und führt so den höheren Wert des Lebens dem Volke klar zum Bewufstsein. Das ist der praktische Zweck der ästhetischen Bildung durch die sozialpädagogischen Lehren, die aus dem Jungbrunnen des Naturlebens geschöpft werden. Daneben ist jedoch der ideale Wert nicht bedeutungsloser. Denn das ästhetische Ideal ist auch nur in der höchsten Vollkommenheit der sozialen Anschauungen zu finden. Haben wir das erreicht, dann gleicht das Kulturleben einem Paradiese der Bildungsvollkommenheit. Ehe aber dieses Ziel erlangt werden kann, wird eine solche ästhetische Bildung nur dazu beitragen, die sozialpädagogische Bahn zu ebnen, auf der die Menschheit gemeinsam der sozialethischen Freiheit entgegenzuschreiten vermag. Und dazu bietet der Inhalt der Volkwirtschaftslehre eine Fülle geistiger und materieller Mittel.

Auf welche Weise sind diese volkstümlichen Pfade zu er-

reichen? In erster Linie würde die Abhaltung populärer Vortragskurse über Volkswirtschaftslehre oder verwandte Gegenstände aus dem Gebiete der Sozialwissenschaften ins Auge zu fassen sein. Haben sich auch verschiedene Bildungsvereine — namentlich der gewerkschaftlich organisierten Arbeiter — der dankbaren Aufgabe unterzogen, solche Unterrichtskurse über die einschlägigen Fragen zu veranstalten, so sind die Früchte dieser Bestrebungen doch immerhin nur auf wenige Volkskreise beschränkt geblieben. So erfolgreich sie an sich gewesen sein mögen, vom sozialpädagogischen Standpunkte aus gleichen sie doch nur geringfügigen Abschlagszahlungen an die Zeit und die Zeitbedürfnisse. So haben die Bildungsvereine, mögen sie sonst auf dem Gebiete der Volkserziehung noch so segensreich wirken, in der Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse nur bescheidene Erfolge erzielt. Das bedeutet aber nichts anderes, als die Aufgaben der Volksaufklärung über die Ursachen der wirtschaftlichen Erscheinungen und der nationalsozialen Veränderungen im Kulturleben vernachlässigen. Dafs so das Ideal der Volksbildung nie erreichbar sein kann, ist allerdings eine bitter empfundene Thatsache. Drängen doch die Verhältnisse überhaupt darauf hin, dafs der sozial-pädagogische Gedanke in den Vordergrund der Volksbildungbestrebungen gestellt werde. Von ihm aus sollen die Lehren ausgehen, welche die nationalökonomische Wahrheit richtig zu begründen und zu verbreiten geeignet sind. Und diese Verbreitung fällt umsomehr in den Aufgabenbereich der Volksbildungsvereine, als durch sie eine reale Grundlage für die moderne Volkserziehung gewonnen würde, auf der sich dann die grofsen Probleme der Sozialpolitik und der Gesellschaftswissenschaften entwickeln liefsen. Auf diese Weise würden die praktischen Aufgaben der Volkserziehung klar und deutlich in die Erscheinung treten und dem Volksbewufstsein näher geführt werden, um so die Bildungsbedürfnisse des Volkes auf dem Wege der sozialpädagogischen Erkenntnis zu befriedigen. Und wo etwa das Vorhandensein eines solchen Bedürfnisses noch irgend welche Zweifel hervorrufen sollte, da redet die Besuchsstatistik der volkstümlichen Hochschulkurse eine überzeugungsvolle Sprache. Diese überaus rege Teilnahme, welche sich an denselben gezeigt hat, spricht ganze Bände. Und in der That ist das Volksinteresse für die Vorgänge im

sozialen und wirtschaftlichen Leben die treibende Kraft, welche die Bewegung der volkstümlichen Hochschulkurse so überraschend schnell in Fluſs brachte. Dabei ist dieselbe jedoch weit entfernt, den sozialen oder wirtschaftlichen Gedanken in den Mittelpunkt ihrer volksbildenden Bestrebungen zu stellen. In erster Linie pflegte sie ihre Vortragsstoffe aus dem Gebiete der Geschichte, namentlich der Kulturgeschichte, der Religionswissenschaft, der Kunst und Völkerkunde zu wählen, während einzelne Spezialgebiete nur bisweilen herangezogen wurden. Ob sie daher vom sozialpädagogischen Gesichtspunkte aus das Bildungsbedürfnis befriedigt haben, mag hier unerörtert bleiben; jedenfalls läſst sich nach dem inneren Charakterzuge dieser volkstümlichen Hochschulbewegung das vorhandene Bedürfnis nach Wissen und Aufklärung mit voller Sicherheit beurteilen. Und die günstigen Erfolge bestätigen und bekräftigen dieses Urteil.

Noch ein anderer Weg liegt der Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse günstig. Wenn früher nur die Universitäten die Volkswirtschaftslehre in ihr Programm aufnahmen, so bezweckte sie eigentlich nur eine Höhenkultur der Gelehrsamkeit, mit dem Volksleben dagegen blieb sie auſser Fühlung. In ihr lebte der Geist der Wissenschaft. Erst als ein populärer Zug in die Volkswirtschaftslehre hineinkam, näherte sich ihr Wesen dem volkserziehlichen Gedanken. Deshalb waren es auch in erster Linie nur jene Bildungsanstalten, die ihre Aufgaben auf das Gebiet der Fachbildung oder der Verbreitung spezieller Berufskenntnisse beschränkten. Sie empfanden daher das Bedürfnis zunächst, die Lehre vom wirtschaftlichen Leben zur Unterrichtsdisziplin zu erheben. Den Reigen eröffnen die Handelslehranstalten, weil sie in unmittelbarer Fühlung mit dem praktischen Leben stehen. Schon aus diesem Grunde müssen sie die Wirtschaftslehre als hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand betrachten, da sie ohnehin die notwendige Grundlage der Handelspädagogik bildet. Berücksichtigt man jedoch, welch' verschwindend kleinen Teil diese kommerziellen Bildungsanstalten gegenüber der Zahl der allgemeinen Bildungsstätten ausmachen, so wird man leicht begreifen, in welch' geringem Maſse trotzdem die volkswirtschaftlichen Kenntnisse verbreitet werden. Noch dazu sind die Bestrebungen keineswegs von dem Grundsatze der Einheitlichkeit getragen; denn wie oft begegnet man nicht der Thatsache,

dafs ihnen in den kommerziellen Bildungsanstalten hier und da noch Thor und Thür verschlossen sind. Mag es auch weniger an der notwendigen Erkenntnis gefehlt haben, so scheint doch der Mangel an geeignetem methodisch bearbeitetem Lehrmaterial ein wichtiger Hinderungsgrund gewesen zu sein. Denn ehe nicht die planmäfsig ordnende Methodik die Zweckmäfsigkeit der Volkswirtschaftslehre für den Schulgebrauch sichert, bleiben ihr die Pfade des kommerziellen Bildungswesens, ja überhaupt die breiten Wege der Volkstümlichkeit verriegelt. Erst das Streben nach Popularisierung der Handelswissenschaften läfst in jüngster Zeit auch in dieser Beziehung eine günstige Wandlung erhoffen. Dazu wird vor allen Dingen die handelswissenschaftliche Methodik beitragen; denn sie erscheint als dasjenige Mittel, mit dem das Ziel einer Popularisierung der Volkswirtschaftslehre am ehesten erreicht werden kann. Ist sie doch dazu berufen, die Wege vorzubereiten, zu ebnen und gangbar zu machen für die Bestrebungen der Volksbildung. Ihre volkstümliche Bedeutung liegt daher zunächst in der methodischen Ausgestaltung der Lehrmittel, um so mehr, als durch eine allgemeine und übersichtliche Anordnung des Lehrstoffes aus dem Gebiete des Wirtschaftslebens die Grundlehren der Volkserziehung verallgemeinert und dem Volksgeiste mitgeteilt werden würden, sei es auf dem speziellen Gebiete der Fachbildung oder sei es auf dem der allgemeinen Volkserziehung.

Zwar hat die Volkswirtschaftslehre auf dem Gebiete der Fachbildung hier und da bereits Heimatsrecht gefunden. Allein in der Hauptsache handelt es sich hierbei auch nur um jene Gebiete, in denen der Berufsgeist naturnotwendigerweise volkswirtschaftliche Kenntnisse erheischte. So ist es namentlich neben den kommerziellen auch den gewerblichen Lehranstalten zu danken, dafs sie den volkswirtschaftlichen Bestrebungen eine ausgedehnte Pflege und Förderung angedeihen liefsen. Dabei mufs jedoch in Betracht gezogen werden, dafs die kommerzielle Fachbildung im wesentlichen auf volkswirtschaftlicher Grundlage ruht, auf jenen Disziplinen, welche von dem inneren Zusammenhang des sozialen und gesellschaftlichen Lebens handeln, die also gewissermafsen den Schlüssel für die Geheimnisse des Existenslebens bilden. Wenn da die Berufsbildung ihre Grundsätze auch auf die notwendige Unterrichtsdisziplin der Volkswirtschaftslehre

ausgedehnt hat, so ist dies wohl mehr um ihrer selbst willen geschehen, als dem Volkserziehungsgedanken zu liebe. Da sich aber das Berufsleben hauptsächlich auf die Lehren der Volkswirtschaft stützt, so macht diese Art ihrer Zweckbestimmung um so mehr einen methodischen Ausbau als Unterrichtsdisziplin wünschenswert, als sie nur insofern ihre pädagogischen und unterrichtlichen Aufgaben erfüllen kann. Dafs und warum dieselben sich in erster Linie den Grundsätzen der Volksbildung zuneigen, geht aus ihrer veränderten Zweckbestimmung zur Genüge hervor. Denn so lange die volkswirtschaftlichen Lehren nicht jenen volkstümlichen Charakter angenommen haben, der sie für die unterrichtliche oder methodische Verwendung befähigt, wird die kommerzielle Berufsbildung kaum einen nennenswerten Gewinn davon tragen.[1]) Auch gegenüber der gewerblichen Fachbildung besteht ein gleiches Verhältnis. Nur tritt hier der spezielle Charakter etwas schärfer und deutlicher in die Erscheinung. Denn offenbar ist der Zusammenhang der volkswirtschaftlichen Disziplin mit den Gebieten des Gewerbes und der Technik ein so intensiver, dafs schon der Fachunterricht seiner methodischen Anlage nach diesem gegenseitigen in der Wesensverwandtschaft begründeten Verhältnisse Rechnung tragen mufs. Wie die höheren Handelslehranstalten als Stätten der speziellen Berufsbildung mit gutem Beispiele vorangegangen sind, indem sie die Volkswirtschaftslehre in den Bereich ihrer Aufgaben zogen — und nun auch die mittleren Schulen der kommerziellen Berufsbildung langsamen Schrittes zu folgen beginnen, so sollte die Disziplin der Volkswirtschaftslehre auch dem gewerblichen Unterricht zu Grunde gelegt oder wenigstens ihm einverleibt werden, weil der wesentliche Teil der Berufsaufgaben des gewerblichen Lebens nur in der Volkswirtschaftslehre seine Erklärung finden kann. Denn jede Veränderung, die durch eine epochemachende Erfindung oder durch produktive Leistungen mannigfacher Art auf gewerblichem Gebiete herbeigeführt wird, macht sich zunächst in den wirtschaftlichen Ver-

[1]) Neuerdings ist ein solches Werkchen von dem bekannten Sozialpädagogen Professor Ludwig Fleischner unter dem Titel: »Grundzüge der Volkswirtschaftslehre« (Verlag der Handels-Akademie, Dr. jur. Ludwig Huberti, Leipzig) erschienen. Da sein methodischer Inhalt diesem Gedanken entspricht, dürfte es besonders geeignet sein, zur Verbreitung wirtschaftlicher Belehrungen — auch aufserhalb der Schule — beizutragen.

hältnissen bemerkbar. So vermittelt also auch hier der Geist der Volkswirtschaftslehre die nächstliegenden und unmittelbar notwendigen Kenntnisse der Berufsbildung.

Fassen wir von diesen Gesichtspunkten den Zweck und die Aufgaben der Volkswirtschaftslehre auf, so ergiebt sich mit unzweideutiger Gewifsheit in jeder Hinsicht, dafs sie einen wesentlichen Bestandteil vom Inhalte der Volksbildung ausmacht. Denn dafs deren Grundlehren sich gegenwärtig mehr auf die sozialen und wirtschaftlichen Thatsachen stützt und stützen mufs, als auf die schwankenden Lehren der Dogmatik, ist in allen Äufserungen des modernen Kulturgeistes deutlich zu lesen. Und je mehr die materialistische Lebensauffassung zur Herrschaft drängt und das menschliche Denken, Fühlen und Empfinden beeinflufst, desto mehr gewinnen die sozialpolitischen Lehren an Bedeutung. Aus diesem Grunde müssen wir die realen Dinge, die wirtschaftlichen und sozialen Faktoren von einem höheren Gesichtspunkte aus betrachten lernen. Pflegen wir den Begriff des Lebens nach den Grundsätzen und Lehren der Erziehung aufzufassen, so mufs schon durch sie der ethische Wert der geistigen und materiellen Lebensbedingungen dem Bewufstsein des Volkes näher gebracht werden. Eine solche höhere, durchgeistigte Lebensauffassung kann aber nur erzielt werden, wenn die sozialpädagogischen Lehren durch die Schule eine allgemeine Verbreitung finden. Nur so kann der wirtschaftliche Sinn zu seinem Rechte gelangen, der ohnehin durch die politische Regsamkeit angefacht ist. Darum gilt es auf diesem Wege vor allen Dingen das Verständnis für eine gesunde Weltanschauung zu wecken und zu fördern, um unrichtigen sozialpolitischen Analogien vorzubeugen. Ob und inwieweit daher die Schule eine Pflegestätte für die Wirtschaftslehre sein kann, ist in grofsen Zügen angedeutet worden. Von dem volkserziehlichen Gesichtspunkte aus ist es daher eine Notwendigkeit der Zeit, dafs sich die Schule der Volkswirtschaftslehre annimmt. Solcherart zum Gegenstand der Volkserziehung gemacht, werden die volkswirtschaftlichen Lehren ihren nachhaltigen Einflufs sicherlich nicht verfehlen, sowohl hinsichtlich einer ethisch höher gestellten Volkserziehung im allgemeinen, als besonders auch bezüglich einer Neubelebung der Sozialpädagogik.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die Jugendlitteratur.

(Schlufs.)

Ebenso scharfe Kritik wie Wolgast in der Jugendlitteratur übt Dr. Moldauer in der Zeitschrift »Die Zeit« aus; er stellt auch ebenso hohe Anforderungen an dieselbe. Er hofft aber das von Wolgast und seinem Gefolge angestrebte Ziel auf einem andern Weg sicherer und schneller zu erreichen; er will den Versuch wagen, eine Gesellschaft für Jugendlektüre zu gründen. »Aber nicht nach dem Muster der deutschen Prüfungsausschüsse. Von diesen soll sie sich in doppelter Beziehung unterscheiden. Vor allem soll sie sich nicht aus Lehrern allein, sondern aus allen gebildeten Kreisen rekrutieren. Ihre Mitglieder werden einen kleinen Jahresbeitrag — etwa 4 Mk. — zu leisten und überdies nur e i n e Pflicht zu erfüllen haben: nämlich gelegentlich ihrer durch die Angehörigkeit zur Gesellschaft gar nicht beeinflufsten Lektüre darauf Bedacht zu nehmen, ob nicht das eine oder das andere Buch, das sie eben beschäftigt, vom künstlerischen und erziehlichen Gesichtspunkte sich für die Jugend eigne, und darüber an den Ausschufs der Gesellschaft zu berichten. Die von ihnen namhaft gemachten Werke werden zunächst von der litterarischen Sektion des Ausschusses geprüft und die von dieser approbierten an die pädagogische Sektion zur Begutachtung geleitet werden, die die einzelnen Werke den verschiedenen Altersstufen zuzuweisen haben wird. Jene Werke, die die Billigung beider Sektionen gefunden haben, werden dann von der Gesellschaft in sehr wohlfeilen und guten Ausgaben und in Massenauflagen herausgegeben werden; die Mitglieder sollen sie unentgeltlich bekommen«. Dr. Moldauer will hierbei den Grundsatz rücksichtslos verfechten, dafs jedes Werk in vollständig treuer, unverstümmelter Form erscheinen soll. »In pädagogischer Beziehung bestimmt mich«, sagt er, »hiezu die Erwägung, dafs ich, wenn ich einem Kinde ein Buch zum Lesen gebe, unbedingt in der Lage sein mufs, ihm wahrheitsgemäfs zu sagen: »Da hast du eine Erzählung — sagen wir: von Daudet oder Kipling«, und wenn es mich fragt, ob es nicht noch andere gleich schöne Erzählungen von Daudet oder Kipling gebe, ihm ebenso wahrheitsgemäfs zu antworten: »Ja, aber ich möchte dir nicht raten, sie zu lesen, weil du sie ebenso wenig wie ein gelehrtes Buch verstehen könntest.« Denn, wenn mir der Junge einmal darauf kommt, dafs ich ihm eine für kleine Kinder zugestutzte Ausgabe gegeben habe, so wird er sein Vertrauen zu mir verlieren und gerade nach jenen Büchern Verlangen tragen, die ich ihm verweigere. Aber auch vom rein künstlerischen Gesichtspunkte mufs

ich mich gegen jede noch so unbedeutende Änderung des Textes aussprechen. Und zwar deshalb, weil es unmöglich wäre, praktisch eine Grenze zu setzen, bis zu der man gehen dürfe. Wir würden mit dem Auslassen eines anstöfsigen Wortes beginnen, dann einzelne Sätze und Abschnitte angreifen und es vielleicht schliefslich mit kompleten Bearbeitungen versuchen — d. h. wir würden am Ende dort angelangt sein, wo wir uns jetzt befinden: bei der specifischen Jugendschrift. Diese Strenge in der Auswahl bedeutet allerdings einen Verzicht auf manches bedeutende und für die Jugend geeignete Werk. Aber ich glaube nicht, dafs unsere Sammlung allzusehr darunter leiden wird. Denn ich will mich an die Weltlitteratur wenden. Ich will keine Sprache und keine Zeit ausschliefsen. Bis in die neueste Litteratur, deren vornehmster Gegenstand allerdings das sinnliche Leben in seinen heikelsten Beziehungen bildet, sollen sich unsere Nachforschungen erstrecken; denn mitten in derselben liegen nicht selten Werke verborgen, die man der Jugend ruhig in die Hand geben kann, Werke, die so gut geschrieben sind, dafs sie selbst ein Kind verstehen kann, einfach und keusch an Inhalt und von sonniger Klarheit und Schönheit der Form. Und ich will mich ja an das grofse lesende Publikum wenden, das mit der Zeit gewifs auf eine stattliche Anzahl für die Jugend empfehlenswerter Werke stofsen wird. Dessen ziellose Lektüre wird uns, meine ich, hier gröfsere Dienste leisten, als etwa eine zur Durchstöberung der Litteratur eigens eingesetzte Commission. Denn wir begegnen solchen Werken häufiger, als es den Anschein hat; wir sind nur nicht in der Lage, sie namhaft zu machen; und zwar deshalb, weil es uns nie einfällt, zu prüfen, ob unsere Lektüre für Kinder passe.«

Ludwig Gallmeyer dagegen bezweifelt in seiner Abhandlung: »Die Jugendschrift in dichterischer Form« (Päd. Monatsbl. 1899 S. 640 ff.), dafs sich Wolgast's Forderungen je erfüllen lassen; er ist der Ansicht, dafs Wolgast »mit seinen wohlgemeinten reformatorischen Vorschlägen weit über das Ziel des Möglichen und Erreichbaren, des Notwendigen und Nützlichen« hinausschiefse »und teilweise Phantomen nachjage, die nie und nimmer in der realen Welt des Kindes und unseres Volkes einen fruchtbaren Boden finden können, ja, die für die religiös-sittlich-vaterländische Entwicklung unseres Geschlechts genau von ebenso verderblicher Wirkung sein müssen, wie die mit Recht bekämpfte litterarisch minderwertige, lediglich Erziehungs- und Unterhaltungszwecken dienende dichterische Jugendlektüre für die künstlerische Erziehung der Jugend von unleugbarem Schaden ist«. Gallmeyer bestreitet Wolgast's Behauptung, dafs Unterhaltung in der Form der Dichtung ohne weiteres die Ursache des Elends unserer Jugendlitteratur ist; denn »das Bedürfnis der Unterhaltung durch Lektüre ist nicht nur ein ganz natürliches psychologisch verständliches, durch die Schule gewecktes und entwickeltes, es ist auch ein völlig berechtigtes und der eifrigsten Pflege würdiges, sie ist im Vergleich

zu andern Genüssen, in denen die grofse Masse des Volkes ihre Unterhaltung sucht, geradezu ein idealer Genufs.« Diese Lektüre soll allerdings nicht als eine Arbeitsleistung, sondern als eine Erholung angesehen werden; einer solchen bedürfen auch die Kinder und finden sie neben dem Spiel in einer gesunden Unterhaltungslektüre. Auch kann Gallmeyer Wolgast darin nicht zustimmen, dafs der Zweck der dichterischen Jugendschrift allein und einzig in der ästhetischen Freude, in dem Geniefsen und Ergötzen an dem Dichterwerk liegt und Belehrung und Veredlung als Zwecke abgelehnt werden müssen; denn nach seiner Ansicht hat die Kunst überhaupt »den Zweck der Belehrung und Veredlung« und erfüllt ihn auch thatsächlich. Gallmeyer stützt seine Behauptungen durch Schiller's Darlegungen in seiner Abhandlung: »Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet«; wir wollen statt dessen hier anführen, was Hebbel über die Kunst sagt (Krumm, Fr. Hebbel, drei Studien, Flensburg, Hallesen, 1899). »Die Kunst«, sagt er, »hat es mit dem Leben zu thun, dem inneren und äufseren, und man kann wohl sagen, dafs sie beides zugleich darstellt, seine reinste Form und seinen höchsten Gehalt; — die Kunst soll das Leben in seinen verschiedenartigen Gestalten ergreifen und darstellen, — sie ist das Gewissen der Menschheit. . . . Kunst und Gesellschaft verhalten sich jetzt zu einander, wie Gewissen und Thun; welch' eine Zeit, wenn sie sich dereinst denken, wenn die Kunst gar nicht schöner träumen kann, als die Gesellschaft lebt«. Also die Kunst stellt in der reinsten Form zugleich den tiefsten Gehalt des Lebens dar und hat eine sittliche Bedeutung; »das«, sagt Krumm, »ist die Summe der Hebbel'schen Kunstanschauung, dies kann als die Summe der echten Kunst überhaupt bezeichnet werden, auf die auch heute noch hingewiesen werden darf. Denn noch ist die Kunst, Theorie und Praxis nicht überwunden, die den Zweck der Kunst auf allen Gebieten in die formale Schönheit setzte;« sie hat vielmehr, »so wenig sie es als ihre Aufgabe ansieht, die Welt zu bessern und zu bekehren, doch die Möglichkeit, ja fast die Notwendigkeit einer sittlichen Wirkung.« (Krumm). »Die lyrische Poesie«, sagt Hebbel, »soll das Menschenherz seiner schönsten, edelsten und erhabensten Gefühle teilhaftig machen; Stoff ist Aufgabe, Form ist Lösung«. Der von dem Dichter angeschlagene Ton soll in uns tiefen Widerhall finden und noch lange nachzittern; »diese mächtige Resonanzwirkung aber beruht auf dem Geheimnis der Form, der Form im höchsten Sinne, die nur ein Ausdruck der Notwendigkeit ist, vermöge deren das Kunstwerk bei aller Leichtigkeit und Freiheit der Erscheinung sich doch als der mit der Notwendigkeit organischer Bildung entwickelte Körper der Idee darstellt, so dafs die höchste Kunst so wieder zur Natur wird und wie die Natur wirkt.« (Krumm). »Das Drama«, sagt Hebbel, »stellt den Lebensprozefs an sich dar; das Drama, als die Spitze aller Kunst, soll den jedesmaligen Welt- und Menschen-Zustand in seinem Verhältnis

zur Idee, d. h. hier zu dem Alles bedingenden sittlichen Centrum, das wir im Weltorganismus, schon seiner Selbsterhaltung wegen, annehmen müssen, veranschaulichen.« Der sittliche Inhalt der Poesie kommt also durch die schöne Form zur Wirkung; »es ist selbstverständlich«, sagt Dr. Geist (Wie führt Goethe sein titanisches Faustproblem, das Bild seines eigenen Lebenskampfes, vollkommen einheitlich durch? Weimar, Böhlaus Nachfolger, 1899), »dafs das höchste Gebiet des Schönen, das ideale Geistigschöne, die klassische Kunst mit ihrer Darstellung des natürlichen idealen Menschentums auch die mächtigsten Kräfte besitzt, auf den Geist des Menschen einzuwirken, die Sinnlichkeit durch die Schönheit zu erziehen, den Menschen zur festen Form, Harmonie und Freiheit des Lebens heranzubilden. . . . Nur was mit Notwendigkeit von innen heraus, was aus dem Geiste selber, seinem wahren vernünftigen Wesen, seiner wohl begründeten Naturerkenntnis, seinem vorurteilsfreien und sittlich freien Geiste quillt und dieses Wesen ebenso aus innerster Notwendigkeit verwirklicht und darstellt, wie die klassische Kunst, nur das kann auch den menschlichen Geist, seine Entwicklung zu der festen notwendigen Haltung und Form führen. . . . Offenbar hat die einen lebendigen geistigen Inhalt verkörpernde, wahrhaft ideales Leben darstellende, neues Leben schaffende Kunstrichtung auch auf das innere Leben der Menschen einen weit mehr bildenden Einflufs als die auf die Idealisirung der Erscheinungsform gerichtete Kunst, deren höchste Leistung eigentlich nur eine Nachahmung der Natur, eine Hebung und Veredlung der Leibhaftigkeit eines Gegenstandes, ein äufserlicher Schmuck und Aufputz ist«. Es handelt sich also bei der Kunst, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll, nicht blofs um eine Gebilde vollendeter Formen, sondern um den Ausdruck eines Inhalts, Gedankens, Geistes, seelischen Lebens, reines concreten Menschentums in vollendeten Formen; der sittliche Inhalt wirkt durch die schöne Form belehrend und veredelnd. In der Ablehnung der Belehrung und Veredlung als Zwecke der Dichtkunst sieht daher Gallmeyer eine Verkennung ihrer künstlerischen Bestimmung; »für die dichterische Jugendschrift«, sagt er, »wäre eine derartige Anschauung über Zweck und Aufgabe der Poesie, wenn sie allgemein zur Geltung und praktischen Anwendung kommen sollte, von geradezu verderblicher Wirkung.« Weiterhin weist Gallmeyer darauf hin, dafs die Ansichten über das, was ein Kunstwerk sei, zu verschiedenen Zeiten und auch bei Litterarhistorikern derselben Zeit sehr verschieden seien; deshalb aber sind auch dieselben nicht darüber einig, welche litterarische Erzengnisse als Kunstwerk zu bezeichnen seien. Wenn man aber von der dichterischen Jugendschrift fordere, dafs sie ein Kunstwerk sei, so mufs dies nach Gallmeyers Ansicht mit der Einschränkung geschehen, »dafs diese Kunst, soweit sie für die Jugend unseres Volkes bestimmt ist, volkstümlichen Charakters sein mufs, dafs sie sich nicht mit Problemen befassen darf, für die in den grofsen Massen weder

Interesse noch Verständnis vorhanden ist, sondern durch Darbietung einfacher, scharf charakterisierter Volks-, Natur- und Kulturtypen die Volksseele in ihrem tiefsten Innern erfassen mufs.«

Herbart hat sich in seiner »Allgemeinen Pädagogik« (1806) auch über die Jugendschriften ausgesprochen. Man übersieht, so beginnt er, nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen; »darum schreibt man eigene Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden: darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern und in ihre enge Sphäre, es koste, was es wolle, sich hineinzupressen. — Und hier übersieht man die mannigfachen neuen Mifsverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man übersieht, dafs man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher soll sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie mifsgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende dazustehen pflegen, und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wieviel weniger den kindlichen. Schon die Absicht, zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergifst dabei, dafs jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt, und nach seiner Art das Geschriebene sammt dem Schreiber beurteilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, dafs es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement: sie werden finden, dafs Ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, dafs es einförmig ist; und der blofse Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eigenen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit, und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder Takt dafür gesorgt, dafs das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht: wie der mannigfache Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Besseren endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft mufs diese Erzählung haben, wenn

sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie mufs das stärkste und reinste Gepräge männlicher Gröfse an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet so gut wie wir das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen, denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar.«

Wir haben auf S. 184 Band X auf die im Erscheinen begriffene »Vaterländische Jugendbücherei« von Julius Lohmeyer hingewiesen; von derselben liegen nunmehr fünf Bände vor, die unter C. in Heft 7 (Bd. X) zur Besprechung gekommen sind. In der »Jugendschriften-Warte« (VII. No. 5) urteilt über dieselben Pretzel-Berlin: »Die hier gebotenen Erzählungen segeln durchaus in dem breiten Fahrwasser, das schon von so vielen »vaterländischen« Jugendschriftstellern befahren wird. Zugegeben, dafs die Arbeit im einzelnen nicht so grob ist, aber in der Hauptsache ist kein Unterschied zu konstatieren. Es sind Tendenzschriften im doppelten Sinne. Einmal wollen sie nicht blofs Erzählungen sein, sondern auch geschichtliche Kenntnisse aneignen, und zum andern unterstreichen sie die Absicht, in den Lesern eine deutsch-patriotische Gesinnung zu erzeugen, so dick, dafs es selbst ein Blinder fühlen mufs. Was nun das erste anbetrifft, so ist von vornherein klar, dafs unter dem Bestreben, dem Leser positive geschichtliche Kenntnisse zu vermitteln, der Charakter der Erzählung als eines dichterischen Kunstwerks leiden mufs. Der Dichter hat jetzt nicht das Recht, von dem Gange der historischen Thatsachen abzuweichen. Er darf kein historisch wichtiges Ereignis unterschlagen, auch wenn es in den Verlauf seiner Erzählung nicht hineinpafst, oder doch von keinem Belang dafür ist. Er kann in der Hauptsache sein Werk nicht nach künstlerischen Gesetzen gestalten: Die Fabel ist gegeben. Höchstens in den Arabesken darf er sich einige Freiheit gestatten. Ein Kunstwerk kann auf diese Weise natürlich nicht zu stande kommen, es wird eben eine — Jugendschrift. Es ist geradezu wunderbar, dafs so viele gescheite Leute von dem vertrackten Irrtum, dafs jede Lektüre das positive Wissen bereichern müsse, der doch in der »grofsen« Litteratur schon seit nahezu 200 Jahren aufgegeben ist, in Bezug auf die Jugendlektüre nicht zurückkommen können. Kann man etwa aus den Romanen von Walter Scott und Willibald Alexis, aus Scheffels Ekkehard und Freytags Ahnen Geschichte lernen? Wie müssen sich bei diesen Meistern des historischen Romans die historischen Thatsachen den Kunstgesetzen unterordnen! Und doch leisten diese Werke für die geschichtliche Bildung unendlich viel mehr als die gesamte geschichtliche Jugendlitteratur. Sie führen uns in den Geist der Zeiten, die sie schildern, hinein, indem sie uns Menschen schauen lassen, die in diesem

Geiste denken und fühlen, reden und handeln. Dadurch wird das Auffassungsvermögen für historische Verhältnisse geschärft und das Interesse für die geschichtlichen Thatsachen geweckt, und das ist wohl weitaus höher anzuschlagen, als wenn der Leser en passant einige geschichtliche Daten lernt. Man hat aus dem Umstande, dafs die Jugendschriftenwarte alle Erzählungen, die in dem oben gekennzeichneten Sinne belehren wollen, als Tendenzschriften pure ablehnt, schliefsen wollen, dafs von unserer Seite die Jugendlektüre überhaupt nicht mehr für belehrende Zwecke, sondern nur für die Erziehung zum Kunstsinn in Anspruch genommen werden sollte. Damit ich nicht ebenso mifsverstanden werde, will ich hier klipp und klar aussprechen, dafs das durchaus nicht mein Standpunkt ist. Ich wünsche, dafs die Jugend recht viele Schriften belehrenden Inhalts liest, aber ich verlange eine reinliche Scheidung zwischen diesen belehrenden und den Schriften in dichterischer Form. Noch will ich bemerken, dafs die Dichtungen, die ihrem Wesen nach allgemein lehrhaften Charakters sind, wie Fabeln und Parabeln, hier garnicht in Betracht kommen. Eine Fabel würde mit der von mir verworfenen Art geschichtlicher Erzählungen erst dann in eine Reihe gestellt werden können, wenn der Dichter etwa die Gelegenheit benutzen wollte, die handelnden Tiere anatomisch und physiologisch zu beschreiben, um auf diese Art die zoologischen Kenntnisse des Lesers zu bereichern. Aber auf diesen naheliegenden und konsequenten Gedanken ist meines Wissens noch niemand gekommen, und doch wäre es nicht widersinniger als das Bestreben, durch Erzeugnisse der epischen Dichtkunst, denn ein solches soll doch schliefslich jede Erzählung sein, historische Wissenschaft zu lehren. Diese Verquickung zweier sich im Wesen widersprechenden Zwecke ist nicht nur unkünstlerisch, sondern auch unpädagogisch. Da sie auch in den Erzählungen der Lohmeyerschen Jugendbücherei als Prinzip waltet, so mufs ich von meinem Standpunkte aus dieselben ablehnen. — Ganz ähnlich verhält es sich mit der deutsch-patriotischen Tendenz, die ich den Erzählungen zum Vorwurf mache. Ich bin weit davon entfernt, diese Tendenz an sich zu bekämpfen. Ich glaube ein so guter Deutscher zu sein wie irgend einer und weifs mich frei von allen internationalen und kosmopolitischen Schwärmereien. Was ich tadle, ist die gänzlich unkünstlerische, naturwidrige und darum auch wirkungslose Art, in der diese Tendenz zum Ausdruck kommt. Wenn der Leser auf jeder Seite mit patriotischen Redensarten gefüttert wird, wenn diese Personen so gruppiert und die Thatsachen so gedreht werden, dafs aller Edelmut, alle Tugend und aller Heldensinn auf Seiten der eignen Volksgenossen, alle Niedertracht, alle Feigheit und alle Gottlosigkeit auf Seiten der Fremden zu finden ist, so kann dadurch nur ungesunder Chauvinismus, nicht aber besonnener Patriotismus erzeugt werden. Atmet aber das Kunstwerk an sich den Geist der Vaterlandsliebe, so ist die Wirkung viel ungezwungener und nachhaltiger. Ich bin über-

zeugt, daſs Lessings Minna von Barnhelm und Schillers Tell eine Kräftigung des Nationalgefühls zu danken ist, wie sie alle Erzeugnisse der »vaterländischen« Jugendschriftstellerei zusammen genommen nicht bewirkt haben, und doch sind diese Dichter weit davon entfernt gewesen, den genannten Werken bewuſst und absichtlich eine patriotische Tendenz zu geben oder gar eine solche Tendenz über die Forderungen der Kunstgesetze zu stellen.« —

Die Bedeutung der Jugendlitteratur für die Erziehung hat besonders die Sozialdemokratie erkannt; auf dem Erfurter Parteitag (1891) wurde die Herausgabe sozialdemokratischer Jugendschriften beschlossen, um mit ihrer Hilfe »die Menschheit für eine bessere Zukunft zu erziehen«, natürlich im Sinne der Sozialdemokratie. Infolgedessen erschienen eine Reihe Bilderbücher und Jugendschriften, welche, wie Meyer-Markau nach eingehender Prüfung urteilt (Sozialdemokratische Jugendschriften von W. Meyer-Markau Bonn, Soennecken) teilweise vom sozialdemokratischen Standpunkt geschickt geschrieben und zusammengestellt, teilweise aber auch recht mangelhaft sind. Mit Recht verlangt man, daſs alle aufdringliche Tendenz von einer guten Jugendschrift fern bleiben muſs; gegen diese Forderung sündigen die sozialdemokratischen Jugendschriften in erster Linie. »Es sind«, sagt Meyer-Markau, »Bücher für die Jugend eigens zu dem Zwecke erschienen, in geregelter Weise dasjenige zu widerlegen, was der Lehrer das Kind in der Schule lehrt«; leider, fügen wir hinzu, bietet besonders unser heutiger Religionsunterricht dazu Anhaltspunkte genug. Will man diesen Bestrebungen der Sozialdemokratie mit Erfolg entgegen arbeiten, so beseitige man aus dem Schulunterrichte alles, was vor dem Forum der Wissenschaft unserer Zeit und dem gesunden Menschenverstand nicht mehr bestehen kann und gebe der Jugend gute, allen Anforderungen der Pädagogik entsprechende Jugendschriften in die Hand.

»Die Schülerbibliothek, sagt Wolgast (Die Lehrer und die dichterische Jugendlektüre! Päd. Zeitg. 1899 19/20) muſs Klassenbibliothek werden. Nur der Klassenlehrer weiſs, was der Klasse und dem einzelnen Schüler not thut und er allein ist imstande, sich von der Wirkung der Lektüre zu überzeugen, er allein, diese Wirkungen mit dem gesamten Einfluſs der Schularbeit zu assoziieren und eventuell für dieselbe fruchtbar zu machen. In der That geht die Tendenz dahin, die Schülerbibliothek überall in die Hände des Klassenlehrers zu legen, und wo man noch nicht so weit gediehen ist, da liegen keine sachlichen Gründe vor, sondern günstigenfalls traditionelle; in der Regel ist es der bloſse Schlendrian, der es gern beim alten läſst. Aber man muſs einen Schritt weiter thun. Der Inhalt eines Buches kann nur dann im Schulunterricht verwertet werden, wenn er allen Schülern bekannt ist. Die herkömmliche Schülerbibliothek hat von jedem Buch ein Exemplar, das von Hand zu Hand geht. Es wird nur selten herumkommen im Laufe eines Jahres; von

einer unterrichtlichen Ausnutzung kann nicht die Rede sein. Die Konsequenz dieser unerfreulichen Thatsache ist die Massenlektüre. Es mufs von gewissen Büchern eine gröfsere Anzahl bereit stehen; diese Anzahl müfste bei einem vollkommenen Zustand der Klassenfrequenz entsprechen, man wird aber auch mit der Hälfte, ja im Notfalle mit einer noch geringeren Zahl auskommen. Es kommt darauf an, dafs das Buch innerhalb einer möglichst kurzen Zeit, wo der Eindruck noch für alle Schüler ein frischer ist, von der ganzen Klasse gelesen wird. Nun kann der Inhalt als gemeinsames Lehrgut im Unterricht Verwertung finden, nun kann der Geist des Buches seine befruchtende Wirkung auf den Geist der Klasse ausüben. Sie werden vielleicht sagen, dafs der Unterricht einer solchen Hilfe nicht bedarf. Mag sein, es würde zu weit führen, die Erspriefslichkeit für den Unterricht und seine fortbildende Wirkung im einzelnen nachzuweisen. Aber vom Standpunkte des Leseunterrichts, genauer vom Standpunkte einer ernsten Fürsorge für die Privatlektüre, ist die Massenlektüre von eminenter Wichtigkeit. Die Kinder müssen lernen, ein ganzes Buch zu lesen; das Lesebuch bietet ihnen nur kleine Stücke und Bruchteile. Ein Buch und besonders eine Dichtung, eine Erzählung, ein Drama, will als Ganzes genommen sein. Viele Kinder bleiben in den Einzelheiten, andere zum mindesten im Stoff stecken und lernen nie eine Dichtung geniefsen, wenn keine Aussprache stattfindet. Ich meine nicht allein die Aussprache zwischen dem Lehrer und der Klasse, wobei die Blicke auf das Wesentliche des Kunstwerks, auf die Besonderheiten der Charaktere und die Feinheit der Komposition hingelenkt, wobei Dunkelheiten aufgeklärt, besondere Neigungen der einzelnen Schüler festgestellt, unterstützt oder bekämpft werden können, sondern auch die Aussprache unter den Kindern selbst. Die Massenlektüre eines Buches ist wie ein gemeinsames Erlebnis, die Gesamtheit zehrt davon, wächst daran in intellektueller, moralischer und ästhetischer Hinsicht. Es wird nötig sein, diese zu Haus betriebene, in der Schule nur nachträglich ausgebeutete Massenlektüre in der Schule durch Klassenlektüre vorzubereiten und zu ergänzen, sei es durch Vorlesen seitens des Lehrers oder durch statarisches Schullesen. Ich rechne solche Stunden gemeinsamen Genusses zu den schönsten und fruchtbarsten meiner Lehrerarbeit. Wir kennen ja in vielklassigen Schulen überall das Lesen poetischer Meisterwerke; aber selten läfst man's über den »Tell« und »Hermann und Dorothea« hinauskommen. Das ist ungenügend. Ich will nicht davon reden, dafs dabei leicht ein zu langes Verweilen stattfindet, durch das die schönste Dichtung dem Schüler verekelt werden kann: für ein Festlegen ästhetischer Normen ist eine gröfsere Anzahl von Dichtungen nötig, namentlich darf eine Anzahl novellistischer Meisterwerke nicht fehlen. Gerade hier gilt es, Dämme aufzuwerfen gegen die Flut der Schundlitteratur, die ausschliefslich im Gewande der epischen Dichtung den jugendlichen Geist bedroht.«

Strömungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.

II.

Wie die Schularztfrage ist in den letzten Jahren auch die Hygiene der Schularbeit vielfach Gegenstand der Verhandlungen in Wort und Schrift gewesen; auch an diesen Verhandlungen haben sich Ärzte und Schulmänner beteiligt. Besonderes Aufsehen erregten zunächst die Schriften von Dr. Kraepelin, Professor der Psychiatrie in Heidelberg; er veröffentlichte drei Schriften, die sich mit diesem Gegenstand beschäftigten. In der Schrift: Über die geistige Arbeit (2. Aufl. 1897, Jena, Fischer) sucht er die Arbeitskraft des Einzelnen bei ganz einfachen Leistungen — Zählen von Buchstaben, Lesen, Auswendiglernen von Zahlen- oder Silbenreihen, fortgesetztes Addieren einstelliger Zahlen — zu bestimmen; dabei ergab sich, »dafs die Arbeitsgeschwindigkeit einer Person für verschiedene Aufgaben eine sehr verschiedene Stelle einnehmen kann« und der Ablauf der Arbeit in hohem Grade von der Übung beeinflufst wird. Allein auch die Übungsfähigkeit hat ihre Grenzen, über welche hinaus eine Steigerung der Arbeitsgeschwindigkeit durch die Übung nicht mehr möglich ist; diese Grenze wird gesteckt durch die eintretende Ermüdung, welche allgemein eine Abnahme der Arbeitsleistung zur Folge hat. Gewinnt sie einmal die Oberhand, »so erfolgt das Sinken der Leistungsfähigkeit rasch und unaufhaltsam; wann dieser Punkt eintritt, hängt von dem Grade der bereits erlangten Übung, dann aber in hohem Mafse von der persönlichen Eigenart, endlich von zufälligen Einflüssen ab. Die Ermüdbarkeit stellt daher eine Grundeigenschaft der einzelnen Persönlichkeit dar, die sich zwar innerhalb gewisser Grenzen beeinflussen läfst, im Grofsen und Ganzen aber die Leistungsfähigkeit des Menschen mafsgebend bestimmt; je gröfser die Ermüdbarkeit, desto kürzer die Zeit, innerhalb deren die Arbeitsleistung auf ihrer Höhe bleibt, und desto entschiedener das Sinken derselben.« Neben der Arbeitsgeschwindigkeit, der Quantität der Arbeit, mufs aber auch der Arbeitswert, die Qualität der Arbeit beachtet werden; die Bestimmung des letzteren ist allerdings noch schwerer als die der ersteren. Wir sind also in der Lage, die geistige Arbeit zu messen; »freilich sind wir noch weit davon entfernt, solche Messungen etwa für die Bedürfnisse des täglichen Lebens verwerten zu können.« Man sucht nun die Ermüdung durch Einschiebung von Arbeitspausen zu beseitigen und die Leistungsfähigkeit dauernd annähernd auf gleicher Höhe zu erhalten; soll dies aber geschehen, »so mufs die Länge jener Ruhepausen derart bemessen werden, dafs die lähmenden Wirkungen der Ermüdung niemals über die Arbeitserleichterung durch die Übung die Oberhand gewinnen.« Turnen, Bewegungsspiele, Handfertigkeitsunterricht, Singen und Zeichnen sind nur innerhalb gewisser Grenzen als Erholungen zu betrachten; jedenfalls ist es grundfalsch, körperliche Anstrengung irgendwie als zweckmäfsige Vorbereitung für

geistige Arbeit anzusehen. In beschränkterem Umfange gilt das bestimmt schon für weit geringfügigere körperliche Anstrengungen; »Schülern und Lehrern ist es bekannt genug, dafs es nach einer durch lebhafte Spiele ausgefüllten gröfseren Pause erst längere Zeit andauert, bevor die nötige Sammlung für geistige Arbeit wieder vorhanden ist.« Eine völlige Ausgleichung der Ermüdungserscheinungen findet nur durch völlige Ruhe, namentlich durch den Schlaf statt. Entschieden befördert wird die Ermüdung durch die Verdauungsarbeit nach der Mahlzeit; erst allmählich weicht dieser Einflufs. Die günstigste Arbeitszeit sind daher die Morgenstunden und die Zeit von 3 Uhr nachmittags an; die längeren Pausen zwischen den geistigen Arbeitsstunden würden am besten durch Zeichnen, Singen und Handfertigkeitsunterricht ausgefüllt werden.

In der Schrift: »Zur Hygiene der Arbeit« (1896, Jena, Fischer) geht Professor Dr. Kräpelin zunächst näher auf die in seiner ersten Schrift dargelegten Erörterungen über die Ermüdung näher ein. Er weist zunächst darauf hin, dafs dieselbe eine Folge des Verbrauchs von Kraftvorräten sei. Diese verbrauchten Kräfte müssen wieder ersetzt und die Zerfallstoffe, welche teilweise giftig wirken, entfernt werden, wenn die Leistungsfähigkeit erhalten werden soll. Der Wechsel zwischen geistiger Arbeit oder zwischen geistiger und körperlicher Arbeit reicht zur Beseitigung der Ermüdung nicht aus, denn durch jede Arbeit wird Kraft verbraucht, wenn auch durch die Inanspruchnahme verschiedener Organe die Zunahme der Ermüdung verlangsamt wird; es kann also nur durch absolute Ruhe im Schlaf die Ermüdung beseitigt werden. Äufsere Verhältnisse (Witterung, Jahreszeit, Ernährung, besonders Genufs geistiger Getränke) und die Individualität des Kindes beeinflussen sehr die Leistungsfähigkeit des Kindes. Durch Versuche hat sich herausgestellt, »dafs wenigstens bei leichter und nicht zu lange fortgesetzter Arbeit kurze Pausen günstiger zu wirken scheinen, als längere; dieses sehr auffallende Verhalten erklärt sich einfach dadurch, dafs jede Pause nicht nur als Ruhe, sondern zugleich als Unterbrechung der Arbeit wirkt.« Durch diese Unterbrechung der Arbeit geht nämlich die durch die Arbeit erzeugte Anregung zur Thätigkeit, das Interesse und die Aufmerksamkeit auf dieselbe verloren; war die vorausgegangene Arbeit, welche diese Anregung hervorgerufen hat, kurz und wenig anstrengend, so ist der Nachteil der Pause gröfser als der Vorteil. Erst nach längerer und mit grofser Anstrengung verbundener Arbeit wirken längere Pausen günstig; denn hier überwiegt die Verbesserung der Leistung durch die Erholung die Verschlechterung durch den Verlust an Anregung. Im guten, ruhigen Schlafe allein ist der Körper in absoluter Ruhe; hier ist der Verbrauch an Kraftvorräten auf ein Mindestmafs eingeschränkt und dem Nervengewebe die Möglichkeit zur Ansammlung neuer Kräfte gegeben. Geniefst der Mensch dauernd nicht den nötigen Schlaf, so tritt ein Zustand von dauernder Übermüdung

ein. Bei all diesen körperlichen Zuständen, die durch Arbeit und Erholung herbeigeführt werden, kommt nicht nur die Art der Arbeit an sich in Betracht, »sondern auch die Kraft des Arbeitenden, seine Ermüdbarkeit, sein Ernährungszustand, seine ganzen Lebensgewohnheiten, der Eifer, mit dem er das Werk angreift und fördert, jedenfalls aber müssen die Arbeitspausen, dem Gange der Ermüdung entsprechend, fortschreitend wachsen oder die Arbeit mufs leichter werden.« Die Abwechslung in der Art der Arbeit fördert in erster Linie die Arbeitsfreudigkeit, indem sie die Einförmigkeit der Arbeit verwischt; dadurch aber fördert sie die Leistungsfähigkeit. Bei alldem ist aber nicht aus dem Auge zu verlieren, dafs es unsere vornehmste Sorge sein mufs, »uns selbst und das heranwachsende Geschlecht planmäfsig und gewissenhaft zur Arbeit zu erziehen; nur durch Übung wachsen die Kräfte, alle geistigen und körperlichen verkümmern, wenn wir sie nicht entwickeln und pflegen. Mensch sein heifst Kämpfer, Arbeiter sein; köstlich wird unser Leben erst dann, wenn es Mühe und Arbeit gewesen ist. Auch von der Schule werden wir fordern, dafs sie die Jugend vor allem zur Arbeit tüchtig macht; nicht die Kenntnisse sind der wertvollste Gewinn, den der Schüler ins Leben mit sich nimmt, sondern die gefestigte und erprobte Arbeitskraft; sie bleibt ihm, wenn der mühsam erlernte Gedächtniskram längst seiner Erinnerung entschwunden ist.«

Die angeführten Erörterungen über die Ermüdung der Schüler durch die Schularbeit brachte auch wieder die Überbürdungsfrage in Flufs, welche trotz vieljähriger und mannigfaltiger Erörterungen noch nicht zum Abschlufs gekommen ist; auch Dr. Kräpelin behandelt sie in einer besonderen Schrift (Jena, G. Fischer, 1897). Seitens vieler Schulmänner ist gegen die von Ärzten angestellten Ermüdungsversuchen resp. des Messens der geistigen Leistungsfähigkeit der Schulkinder der Einwand erhoben worden, »dafs die Bedingungen des wissenschaftlichen Versuches allzu sehr von denen der wirklichen Schulstunde abweichen« und man daher nicht berechtigt sei, »die Ergebnisse desselben ohne weiteres auf die Verhältnisse des Unterrichts zu übertragen.« Namentlich, so hob man hervor, »erfordere der Versuch eine länger dauernde, starke Anspannung der Aufmerksamkeit, wie sie in der Schulstunde niemals oder nur ganz ausnahmsweise geleistet werde.« Prof. Kräpelin hält diesen Einwand für berechtigt; wenn auch, so gesteht er zu, in einzelnen Versuchsstunden (Rechnen, Schreiben) sich ähnliche Bedingungen wie in Schulstunden herstellen lassen, so folgen doch im Unterrichtsbetriebe »niemals eine Reihe derartiger Stunden aufeinander, sondern es schieben sich solche mit ganz anderartiger Arbeit ein, so dafs der Ausfall des Versuches keineswegs ein Urteil über die Wirkungen des zusammengesetzten Schultages gestattet«. Er fordert daher die Einschiebung geeigneter Prüfungsarbeiten in den Gang des Schultages; »vermag man am Beginne und am Ende

jedes gröfseren Unterrichtsabschnittes den Grad der vorhandenen Ermüdung irgendwie zu messen, so wird sich der Einflufs der geleisteten Arbeit auf das jugendliche Gehirn auch dann beurteilen lassen, wenn die Prüfungsaufgabe von der eigentlichen Schulthätigkeit vollständig verschieden ist.« Dafs der Wechsel in der Art der Arbeit die Ermüdung verlangsamt, bestreitet Kräpelin nicht; denn einmal nimmt nicht jede Arbeit in gleichem Grad die Arbeitskraft des Schülers in Anspruch und dann wird durch den Wechsel auch die Stimmung günstig beeinflufst, welche wiederum auf die Ermüdung ihren Einflufs ausübt. Allein der Wechsel darf kein sehr rascher und sehr häufiger sein, weil sonst das Gefühl der Unlust erzeugt wird; denn bei jeder neuen Arbeit mufs wieder neue Anregung erworben werden, was mit Unlustgefühlen verknüpft ist und die Ermüdung befördert. Dagegen will Kräpelin es nicht gelten lassen, dafs die Ödigkeit und Einförmigkeit der aufgegebenen Leistungen unberechenbare Ermüdungswirkungen erzeugen, welche mit der Gröfse der geleisteten Arbeit in gar keiner Beziehung stehen; wohl, das gibt er zu, könnte dadurch das Gefühl der Müdigkeit verstärkt werden. Einer Fernhaltung der Ermüdung vom Unterricht redet auch Kräpelin nicht das Wort; denn sie ist eine notwendige Folge der Arbeit. Er will auch den Schüler gar nicht davor geschützt haben, denn die Schule mufs ihn auch in der Überwindung solcher Schwierigkeiten, die im Leben vorkommen, üben und ihn gewöhnen, mit Aufgebot seiner Willenskraft auch im ermüdeten Zustand noch Arbeiten zu verrichten; nur auf das Mafs der Ermüdung kommt es ihm an. »Einerseits setzt ein Übermafs von Ermüdung die Arbeitskraft derart herab, dafs es unzweckmäfsig wird, fortzuarbeiten«; der Übungswert der Ermüdungsarbeit sinkt allmählig, so dafs die Arbeit keinen Nutzen mehr hat. Die Erfahrung mufs den Zeitpunkt feststellen, wo dies der Fall ist; dann mufs eine Ruhepause eintreten. Wie Versuche dargethan haben, »wirken längere Pausen erst bei andauernder oder schwieriger Arbeit günstig, während sie nach kurzer Arbeitszeit und leichter Thätigkeit zunächst im Gegenteil die Leistung herabsetzen. Aber auch dort, wo zweifellofs Verbesserung der Leistung durch das Einschieben einer Pause erzielt wird, steht der so erreichte Nutzen nicht immer in günstigem Verhältnisse zu dem Aufwande an Zeit. Erst dann, wenn ein höherer Grad von Ermüdung vorhanden ist, bewirkt die Erholung eine so bedeutende Steigerung der stark gesunkenen Arbeitsfähigkeit, dafs trotz der Unterbrechung in der Gesamtheit mehr geleistet wird, als bei unausgesetztem Fortarbeiten. Auch hier mufs die Erfahrung den Zeitpunkt feststellen, wann dieser Zustand, die Grenze der Leistungsfähigkeit, erreicht ist; dann mufs eine längere Ruhepause eintreten. Anderseits steht fest, dafs in der Ermüdbarkeit grofse persönliche Unterschiede hervortreten; diese sind abhängig vom Alter und von persönlichen Verhältnissen. Es steht auch fest, dafs die Ermüdungswirkung von der Art der

Arbeit abhängig ist; es ist daher nötig, leichtere und schwerere, interessante und mechanische Arbeiten wechseln zu lassen.

Von wesentlicher Bedeutung bei all diesen Untersuchungen und Erörterung ist die Methode zur Prüfung der Leistungsfähigkeiten der Schüler. Abgesehen von der Verschiedenheit der Prüfungsmittel (Schreiben, Rechnen etc.) und lediglich die Art ihrer Anwendung ins Auge gefafst, lassen sich alle Verfahrungsweisen, wie Prof. Ebbinghaus (Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkinder. Hamburg, Vofs, 1897) darlegt, auf zwei Typen znrückführen. »Entweder«, sagt er, »man ist ausgegangen von einer bestimmten einzelnen Art des Unterrichts, hat diese einige Zeit hindurch auf die Kinder wirken lassen und aus den Ergebnissen dann Schlüsse auf die Wirkungen anderer Unterrichtsgegenstände und einer gröfseren Unterrichtsdauer gezogen. So liefs z. B. Burgerstein eine gröfsere Anzahl von Additions- und Multiplicationsaufgaben bearbeiten, andere Diktate schreiben, noch andere Übersetzungen anfertigen u. s. w. Gegen diese Methode, deren Ergebnisse anfangs auch von Kräpelin sehr beachtet wurden, hat man die obigen, auch von letzterem als berechtigt anerkannten Einwände erhoben. »Erstens«, sagt Ebbinghaus, »erfordert der gewöhnliche Unterricht bei weitem nicht eine derartig anhaltende geistige Anspannung wie längeres Rechnen, zumal wenn bei diesem etwa noch besonderer Wert auf möglichste Schnelligkeit gelegt wird. Nur wenn Extemporalien, Diktate oder andere gemeinsame Klassenarbeiten angefertigt werden, liegen die Verhältnisse ähnlich; solche Stunden bilden aber doch nicht die Regel, sondern relativ seltene Ausnahmen. Sehr häufig ist der Schüler während einer längeren Zeit nur einige Minuten hindurch intensiv in Anspruch genommen, wenn er nämlich gerade »daran« ist, oder auch vielleicht, wenn er vorsaussieht, daran zu kommen und seiner mangelhaften Vorbereitung schnell noch etwas aufzuhelfen sucht. Während der Beschäftigung des Lehrers aber mit den übrigen Schülern wird von den jeweilig nicht direkt Beteiligten nur eine geringe Anstrengung gefordert, um dem Gange des Unterrichts zu folgen. Dafs die Schüler dabei leicht unaufmerksam sind, ist eine Sache für sich; um sich vor geistiger Ermüdung zu schützen, brauchten sie es durchans nicht. Sie könnten, ohne sich geistig zu erschöpfen, auch bei der Sache bleiben, denn die Dinge, denen sie ihre Aufmerksamkeit zuwenden, lassen ihren Geist doch nicht einfach in Ruhe, sondern nehmen ihn gleichfalls in Anspruch. Ja, wie häufig beruht die Unaufmerksamkeit lediglich darauf, dafs die Anforderungen des Unterrichts an die geistige Thätigkeit der Schüler zeitweilig nicht stark genug sind. Der allzeit rege Geist des Kindes verlangt selten nach eigentlicher Erholung; eine fortwährende mäfsige Bethätigung ist es, was er braucht, und sich deshalb auf die eine oder andere Weise zu verschaffen sucht. . . . Ein halbwegs verständig betriebener Unterricht bietet dem Kinde Abwechslung; nicht nur

von Stunde zu Stunde durch den Wechsel der Lehrgegenstände, sondern auch innerhalb der einzelnen Stunde durch die verschiedene Beschäftigung mit jedem Gegenstande, wie Abhören der Aufgaben, weiteres Fortschreiten, Wiederholen u. s. w. Selbst noch innerhalb jeder bestimmten Art der Beschäftigung mit historischen, sprachlichen, naturwissenschafflichen Dingen wird jederzeit eine gewisse Mannigfaltigkeit von verschiedenartigen Vorstellungen aufgerührt. . . . Will man experimentell untersuchen, wie andauernder Schulunterricht auf die Kinder wirkt, so mufs man ihnen nicht eine bestimmte einzelne Art des Unterrichts zurechtmachen und von ihren Wirkungen Schlüsse auf das Übrige ziehen. Man mufs vielmehr den Unterricht benutzen, wie er thatsächlich ist, d. h. wie er nach dem allgemeinen Stundenplan der Schule für die Kinder festgesetzt ist und ihnen regelmäfsig erteilt wird«. Der zweite Typus der Untersuchungen verfährt in dieser Weise; er läfst den Unterricht seinen gewöhnlichen Gang nehmen und sucht von Zeit zu Zeit in geeigneter Weise die geistige Wirkung festzustellen. Im Anschlufs an Griesbach (Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule; 1895) läfst man die Kinder am Anfang und Ende jeder Unterrichtsstunde je 10 Minuten lang, noch besser je 5 Minuten lang, leichte Additions- und Multiplicationsaufgaben rechnen (Rechenmethode); in andern Stunden läfst man die Kinder kurze Reihen einsilbiger Zahlworte, die in verschiedenen Anordnungen und mit einer bestimmten Geschwindigkeit vorgesagt werden, unmittelbar nach dem Anhören jeder Reihe niederschreiben (Gedächtnismethode); endlich »werden den Schülern ihrer Fassungskraft angemessene Prosatexte vorgelegt, die in der mannigfaltigsten Weise durch kleine Auslassungen unvollständig gemacht sind; bald sind einzelne Silben fortgelassen, und zwar sowohl am Anfang wie am Ende, wie auch in der Mitte eines Wortes, bald Teile von Silben, bald auch ganze Worte«. An der Stelle dieser Auslassungen befinden sich Striche; der Schüler hat nun an die Stelle dieser Striche Silben, Worte etc. zu setzen und so die Lücken sinnvoll auszufüllen (Kombinationsmethode). Aus den verschiedenen Versuchen nach diesem Typus ergibt sich nun, dafs allerdings die Leistungsfähigkeit der Kinder im Laufe des Vormittags nach und nach geringer wird; allein es versteht sich ja auch von selbst, dafs durch jede körperliche und geistige Bethätigung, und sei es Spiel oder Spazierengehen, die Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wird. Allerdings gibt es nur eine Grenze, wo die Ermüdung die Leistungsfähigkeit so erheblich beeinträchtigt, dafs eine Fortsetzung des Unterrichts sich nicht empfiehlt; für die unteren Klassen ist nach der vierten Schulstunde für die Verstandesarbeit diese Grenze erreicht. Bei den elementaren Gedächtnisleistungen ist eine Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit durch fünfstündigen Vormittagsunterricht nicht bemerkbar; ein Unterschied zwischen köheren und niederen Klassen ist nicht zu erkennen. »An und für sich«, sagt Ebbinghaus, »beweist das Vorhandensein einer

Ermüdung noch keineswegs eine Schädigung, obwohl man es in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt findet«; deshalb mufs es auch einstweilen dahingestellt bleiben, ob der Unterricht der letzten Vormittagsstunde für ganze Klassen schädlich sei; für einzelne Schüler ist dies sicher der Fall. Eingehende Untersuchungen im Rahmen der gewöhnlichen Schulstunden nach der Diktier- und Rechenmethode hat Lehrer Friedrich in Würzburg angestellt (Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Hamburg, Vofs, 1897); aus densetben hat sich ergeben, a. »dafs die längere intensive Beschäftigung der Schulkinder mit einer Arbeit den Qualitätsverlauf dieser Arbeit dahin beeinflufst, dafs mit der Zunahme der Arbeitszeit eine Abnahme der Qualität parallel geht; b. dafs einem Zuwachse der Schulstunden eine Abnahme der Arbeitsqualität entspricht«, die auch durch eine dreistündige Mittagspause nicht aufgehoben werden kann; c. dafs die eingeschobenen Arbeitspausen durchweg von günstiger Wirkung sind. — Nach der aethesiometrischen Methode von Prof. Griesbach und unter Benutzung des Aethesiometers von Eulenburg hat Dr. Wagner am Gymnasium in Darmstadt Ermüdungsmessungen angestellt (Unterricht und Ermüdung. Berlin, Reuther & Reichard); sie wurden im Februar und März, also am Ende des Schuljahres vorgenommen. Die genannte Methode bedient sich zur Messung der Ermüdung eines Zirkels (Aethesiometer), dessen zwei Spitzen unter mäfsigem Druck auf einer wegen ihrer Empfindlichkeit besonders hervortretenden Hautstelle, über dem Jochbein aufgesetzt werden, und basiert auf der Thatsache, »dafs die Fähigkeit des Sensoriums, zwei aufgesetzte Spitzen der Empfindung nach zu trennen, für die nämliche Hautpartie nicht von einem konstanten Spitzenabstand abhängig ist, sondern mit dem Ermüdungsgrad des Untersuchten abnimmt.« Durch die Ermüdung wird also die Empfindlichkeit des Tastsinns veringert; das Empfindungsvermögen des Tastsinnes kann hiernach als Mafs der Ermüdung angesehen werden. Wir heben von den aufgrund seiner Messungen aufgestellten Behauptungen folgende hervor: »1. Turnstunden, in denen ernstlich geturnt wird, können ebensowenig erholend wirken als Spielstunden in denen energisch gespielt wird; beides bringt vielmehr Ermüdung hervor«. 2. Auf die Person des Lehrers kommt es mehr an als auf den Lehrstoff; jeder Lehrer mufs mit den hygienischen, physiologischen und pszchologischen Thatsachen vertraut sein, um beurteilen zu können, was zu erreichen und was zu vermeiden ist. »3. Von nicht geringer Bedeutung für die Überbürdungfrage ist auch die Methode, nach der unterrichtet wird; der Unterricht mufs darauf ausgehen, die Lustgefühle zu wecken, darf also vor allem nicht langweilig sein«; er mufs anschaulich sein und die Selbstthätigkeit erregen. 4. Grofsen Einflufs auf die Ermüdung übt die häusliche Erziehung aus; besonders schädlich sind der Genufs von alkoholhaltigen Getränken und die

Entziehung des nötigen Schlafes vor Mitternacht (Gesellschaften, Wirtshausbesuch etc.). 5. Nachmittagsunterricht während der Verdauungszeit ist unhygienisch; das infolge der Verdauung blutarme Gehirn ist dann für energische Thätigkeit ungeeignet. 6. Gegen fünfstündigen Vormittagsunterricht kann kein Bedenken erhoben werden. (Schluſs von II folgt.)

Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts.

Über diesen Gegenstand hielt Prof. Dr. Ziegler einen Vortrag (Individualismus und Sozialismus im 19. Jahrhundert von Prof. Dr. Ziegler, Dresden, von Zahn und Jaensch 1899). Er geht von der Ansicht aus, daſs von den Gegensätzen unserer Zeit keiner in die Augen fallender und stärker ist als der zwischen dem Individualismus und Sozialismus und nirgends die Kluft unüberbrückbarer erscheint als zwischen diesen beiden Weltanschauungen; »in diesem Gegensatz«, sagt er, »erblicken wir geradezu den Gegensatz der Zeit, die Signatur unseres zu Ende gehenden Jahrhunderts. Die Modephilosophie von heute ist Nietzsches individualistische Herrenmoral, die Weltanschauung der Massen ist materialistisch und sozialistisch.« Dieser Gegensatz ist allerdings nicht von gestern und heute; er ist aber auch nicht unüberbrückbar, wie man vielfach glaubt. In seiner heutigen Fassung unb Form ist auf deutschem Boden der Gegensatz gerade so alt wie das Jahrhundert selbst; in Fichte traten beide, der Individualismus und Sozialismus in merkwürdiger Mischung deutlich zu Tage. Einerseits fordert er vom Staate sozialistische Organisationen und eine soziale Erziehung der Jugend; anderseits stellte er in seiner Philosophie das Ich in den Mittelpunkt des Seins und machte es zum Weltenschöpfer und Ziel alles Strebens. Diese Erbschaft hatte Fichte von Kant übernommen; auch bei ihm finden wir schon Ansätze zum Individualismus wie zum Sozialismus. Auch Kant läſst einerseits jeden in sich mit dem Kreis seiner Anschauungs- und Denkformen eine subjektive Welt erschaffen, weist ihn in sittlicher Hinsicht an die eigene Vernunft, mahnt ihn durch den kategorischen Imperativ in aller Strenge an seine Pflicht und verheiſst ihm die individuelle Unsterblichkeit zur Ausgleichung von Tugend und Glückseligkeit; aber immer stellt er die allgemeine Vernunft als die Macht hin, welche die Welt und das Leben der Einzelmenschen auch in sittlicher Hinsicht nach denselben Gesetzen ordnet und auch über die persönliche Glückseligkeit ein allgemeines Reich der Zwecke, eine im Diesseits zu erschaffende moralische Welt setzt. Unter dem Einfluſs dieser Gedanken steht Fichte; auch bei Schleiermacher finden wir eine ähnliche Metamorphose vom romantischen Individualisten zum Sozialisten. Dazu trug allerdings auch die Zeitlage, die Not des Vaterlandes bei; sie verwandelte auch die Individualisten Schiller und

W. v. Humboldt in Sozialisten. Und erst recht deutlich kommt diese Wandlung bei Goethe im Faust und Wilhelm Meister zum Ausdruck; im ersten Teil dieser beiden Werke handelt es sich um den Entwicklungs- und Erziehungsgang eines Einzelnen durch Wissenschaft und Lebensgenufs, hier durch Kunst und schöne Geselligkeit hindurch; im zweiten Teil ist für Goethes Faust »auf freiem Grund mit freiem Volke stehn« der Weisheit letzter Schlufs und die Einfügung in das Ganze einer nach sozialen Grundsätzen geleiteten pädagogischen Provinz das letzte Ziel der Erziehung. Während nun in der Romantik der einseitige Individualismus zum klaren Ausdruck kommt, löst sich Hegel in seiner aus der Romantik geborenen Philosophie völlig von ihm los; aus ihr wurde der einseitige Sozialismus eines Marx und Engels geboren. Der Wille der Gesellschaft, des Staates ist nun alles; der Wille des Individuums tritt als gleichgiltig und entschieden minderwertig bei Seite. Hand in Hand mit dieser Umwandlung in der Weltanschauung ging eine langsame Wandlung in den ökonomischen Zuständen und Verhältnissen Preufsens und die dadurch hervorgerufene Umwandlung in der Anschauung vom Staat und seinem Wesen (Kontinentalsperren und deren Aufhebung, Befreiung der erbunterthänigen Bauern und deren Degradierung zu proletarischen Landarbeitern, Notjahre nach dem Kriege, Verhandlung über einen zu gründenden deutschen Zollverein); von Frankreich her kamen dazu durch Heine die sozialistischen Lehren St. Simons und Enfantins, die in der Revolution geboren waren, nach Deutschland und wurden hier von Dichtern wie Herwegh und Freiligrath, sowie von Philosophen wie Feuerbach verbreitet. Aus den Reihen der Junghegelianer ging aber auch Max Stirner hervor, der in seinem Werk: »Der Einzige und sein Eigentum« den grassesten Individualismus predigt; er wendet sich »ebenso gegen den Humanismus der Philosophen wie gegen das pöbelhafte Egalitätsprinzip« der Sozialisten und stellt ihnen beiden den Einzigen als Sozialisten entgegen, der jeden Gedanken an Pflicht als Spuck und Sparren weit von sich weist und sich die Befugnis zuschreibt und nimmt, zuzugreifen und sich anzueignen, was er braucht.« Staat und Gesellschaft sind für den Einzigen nicht vorhanden, denn sie wollen ihm Fesseln anlegen, zur Arbeit zwingen und fremder Hoheit unterwerfen; das Höchste ist für ihn der Selbstgenufs.

Zum vollen Ausdruck kamen diese Gegensätze, die sich in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts in der angegebenen Weise herausgebildet hatten, erst mit der neuen Ära in Preufsen; sie ermöglichte die Freiheit der Bewegung auch auf geistigem und politischem Gebiet. Max schmiedete für den Sozialismus die wissenschaftlichen Waffen, Lasalle wurde in Deutschland sein grofser Agitator; beide gehen von Hegel aus. Die Entwicklung der ökonomischen Verhältnisse in Deutschland mit Beginn der neuen Ära bahnten der sozialistischen Weltanschauung, die sich mit der auf gleichem Boden entsprossenen materialistischen verband, die Wege

zu den Arbeitern; »in sie warf Lasalle den zündenden Funken, seine Schlagworte vom ehernen Lohngesetze, von den Produktivgenossenschaften und von der Staatshilfe und seine Forderung des allgemeinen Stimmrechts« und gewann sie für den Sozialismus. Wissenschaft und Staat mufsten, wollten sie nicht durch starres Festhalten am Alten die Revolution heraufbeschwören, mit den gegebenen Thatsachen rechnen; die Nationalökonomie suchte das Berechtigte in dem Sozialismus von dem Nichtberechtigten durch wissenschaftliche Untersuchungen zu scheiden, und Kaiser Wilhelm und Bismarck sanktionierten die Sozialpolitik durch die sozialen Reformgesetze. Auch auf die Kirche und die Kunst übte die sozialistische Strömung ihren Einflufs aus; die Kirche suchte ihren Individualismus so gut es ging mit einem sozialistisch gefärbten Mäntelchen zu verdecken, die Kunst aber suchte das Volk bei seiner Arbeit auf, schilderte in grellen Farben die sozialen Zustände und brachte die soziale Revolution auf die Bühne. Aber je mehr so der Sozialismus zu einer die Volksmassen beherrschenden Macht wurde, um so energischer raffte sich auch wieder der individualistische Gegner auf; es sei nur auf v. Treitschke und Nietzsche, v. Bismarck und v. Stumm hingewiesen. Der Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus durchzieht in der That heute alle Lebensgebiete, die Wissenschaft, die Philosophie und die Kunst wie die Politik; auch die Pädagogik kann sich ihm nicht entziehen. Die Aufgabe unserer Zeit ist es, diese Gegensätze zu versöhnen, die Kluft zu überbrücken; das ist aber nur bei klarer Einsicht in das Wesen des Individualismus und Sozialismus möglich. Diese zeigt uns, dafs Sozialismus und Individualismus in ihrem Wesen sich berühren, dafs sie Berührungspunkte haben. Im Sozialismus steckt, wie uns schon die Geschichte lehrt, ein gut Stück Individualismus; es herrscht seit der Renaissance der Drang, »sich als Einzelner auszuleben, seiner Eigenart und Eigenmächtigkeit Herr zu werden und ihr freie Bahn zu schaffen. Und diesen Kampf um den Einzelnen kämpft in allen möglichen Formen das ganze 19. Jahrhundert: Emanzipation des Einzelnen im Staat und im Anarchismus selbst vom Staat, Emanzipation der Juden, der Frauen — hier wird diese Tendenz einer Befreiung und Behauptung der Persönlichkeit besonders deutlich —, Emanzipation von allem Traditionellen und Hergebrachten in Glauben und Sitte, im Denken und in der Kunst.« Um die sich nun herausgebildeten Gegensätze zu versöhnen, müssen die aus einer Wurzel entsprungenen Welt- und Lebensanschauungen wieder in Stamm und Zweigen vereinigt werden; hierzu sind die soziale Tugend der Hingabe und die individualistische Tugend der Selbstbehauptung nötig. »Aber beide wiederum in einem: dort darf die Hingabe nicht zu einem Verlieren und Preisgeben des eigenen Selbst und der wertvollen Innerlichkeit werden, hier die Selbstbehauptung nicht zum landläufigen Egoismus oder zu verfeinertem Selbstgenufs entarten und eine brutale oder geniale Kasten- und Herrenmoral rechtfertigen wollen.«

Nebenanstalten für höhere Schulen.

Es ist schon oft und besonders in Lehrerkreisen darüber geklagt worden, dafs viele hervorragenden Talente in der Volksschule verloren oder einem Berufe zugeführt werden, der dem höhern Fluge ihres Geistes in einer mechanischen Thätigkeit keine Befriedigung gewährt. Der Staat hat nicht nur keinen Vorteil von ihnen, sondern sie streuen oft die heillose Saat der Unzufriedenheit in andere Herzen; sie werden dann die scharf blickenden aber charakterlosen Führer geistloser Massen; sie leihen dem Ewigblinden »des Lichtes Himmelsfackel« die ihm nicht strahlt, sondern zündend Städte und Dörfer einäschert. Wie anders, wenn diese Talente, durch eine tiefere und umfassendere Bildung recht geleitet, dem Staate und dem wahren Menschenwohle ihre Kräfte widmeten, aufbauten, wo sie zerstören!

Dies kann aber auf die praktischste Weise nur in höhern Lehranstalten geschehen, deren Einrichtung diesem Zwecke allerdings nicht entspricht; denn ihr Lehrplan ist ja, wie recht und billig, nur für einen »Durchschnittsschüler« berechnet, dem durch die fortschreitende Methodik das Lernen so leicht als möglich gemacht wird und nicht selten gemacht werden mufs, um nach 9 jährigem Studium und hohen, von Eltern und dem Staate aufgewendeten Kosten doch nur Mittelmäfsiges zu leisten. Ganz anders steht es mit den Schülern, die als recht befähigt, die Volksschule absolviert hätten. Sie bedürfen häufig nur einer sachgemäfsen Leitung, um sich durch eigene Kraft die Wissenschaften zu erarbeiten. Sie würden das Pensum mit Leichtigkeit in 4—5 Jahren bewältigen und zu gleicher Zeit das Abiturientenexamen, das Ziel ihres Strebens, erreichen. Daran schlösse sich die Wahl eines höhern Berufs.

Da eine tiefe Bildung das beste Erbteil ist, so opfert ein weniger begüterter Vater gern einen oft verhältnismäfsig grofsen Teil seines Einkommens, um seinem Sohne zu jenem hohen Gute zu verhelfen. Es könnte aber dasselbe bei vorhandenen guten Anlagen ohne ein allzugrofses Opfer erreicht und auch dem talentvollen Sohne des Kleinbürgers und Ackerbauers eine höhere Bildung auf jenem Wege erschlossen werden. Diese Kräfte bleiben mit dem Volke in innigerm Zusammenhange, kennen sein Fühlen und Denken besser und würden sich zu Ärzten, Lehrern, Predigern und andern Ämtern, deren Wirkungskreis hauptsächlich im Volke liegt, vorzüglich eignen.

Es ist nicht genug, dafs diese Schulen oder Kurse, welche neben den andern höheren Lehranstalten bestehen, wegen der Kürze der Zeit ein billigeres Studium gewähren; es müfste durch Stipendien und andere geeignete Mittel noch verbilligt werden. Vielleicht würde es sich zu diesem Zwecke empfehlen, gerade an derartige Lehranstalten das »Probejahr der Kandidaten des höheren Lehrfaches zu verlegen. Man wende nicht ein, dafs die Leistungen geringere wären. Unsere Seminarübungsschulen leisten unter ähnlichen Verhältnissen weit mehr als der Durchschnitt der Volks-

schulen; auch lassen sich an einem geistig geweckten Kinde psychologische Beobachtungen weit klarer und sicherer anstellen, als an weniger begabten. Es ist selbstverständlich, dafs im Rahmen dieser Arbeit keine detaillierten Ausführungen dieses Gedankens liegen können, aber immerhin würde sich ein praktischer Versuch auch in Preufsen lohnen; denn in manchen andern Ländern haben sich ähnliche Einrichtungen bewährt. —

Vergeblich ist es, dem Wissensdrange der Talente im Volke zu widerstreben. Man thut gut, sie durch das Band der Dankbarkeit an Staat und Gemeinde zu fesseln.[1])

H. N. Brandenburg a. H.

Zeitstimmen.

»So freudig wir den Ausbau unserer nationalen Machtmittel zu Lande und zu Wasser begrüfsen und stolz sind auf den wirtschaftlichen Aufschwung, welcher jenen ermöglichte, so bedauern wir am Ende des 19. Jahrhunderts, dafs man die Zukunft der geistigen Entwicklung unseres Volkes nicht in demselben Mafse gesichert hat. Freudiger würden wir in das neue Jahrhundert hineingehen, wenn das anders wäre. Aber wie man die Lehrfreiheit an den Universitäten verschiedentlich anzutasten wagte, wie die Volksschule sogar noch heute reaktionären Bedrohungen auf das empfindlichste ausgesetzt ist, so müssen wir vollends in der von den Regierungen dem Ordenswesen gegenüber bis zum offenbaren Wohlwollen getriebenen Gleichgültigkeit alles andere als Vorzeichen für eine glückliche nationale Zukunft sehen. Die höchsten Güter eines Volkes sind die geistigen; schwerer kann es sich selbst nicht schädigen, als wenn es in ihrem Schutze und weiteren Ausbau nachlässig und widerwillig wird. Selbst arbeiten und alles können aus eigener Kraft, das hat unser Volk frisch und gesund erhalten auch in den Zeiten seiner nationalen Erniedrigung. Wie es selbst die Bibel lesen wollte, so suchte sich jeder gern auf eigene Füfse zu stellen, geistig wenigstens, wenn auch das wirtschaftlich nicht immer möglich war. Aber wie auf die reiche geistige Blüte des 16. Jahrhunderts der Ultramontanismus in unserem Vaterlande als tödlicher Reif fiel, so droht er auch heute wieder unheilbares Siechtum, falls wir nicht von ihm bei Zeiten gesunden; denn wenn auch Deutschland heute gefestigter erscheint, als im 16. und 17. Jahrhundert, so ist doch der Ultramontanismus ebenfalls unverhältnismäfsig stärker und geschlossener geworden. Das sind keine Phrasen, oder höchstens nur für den, welcher den Ernst der Zeit nicht begreifen will und nicht sieht, wie bereits der konfessionelle Bekehrungseifer wieder am Werk ist.« (Deutsche Stimmen I. Nr. 19.)

[1]) Die »Ober-Bürgerschule« würde den Zweck, den der Herr Verf. im Auge hat, vollständig erfüllen. Die Redaktion.

Tromnau †. Am 24. März starb nach kurzem Kranksein unser verehrter Mitarbeiter Herr Adolf Tromnau, Lehrer an der höheren Mädchenschule und am Lehrerinnenseminar in Bromberg, — ein ausgezeichneter Mensch, begabter Lehrer und hervorragender Schulgeograph, verdient durch rege Beteiligung am Lehrervereinswesen, wie durch zahlreiche durchweg gediegene geographische Werke. Er schrieb: »Lehrbuch der Schulgeographie. I. Der Unterricht in der Erdkunde, in seiner geschichtlichen Entwickelung und methodischen Gestaltung unter Berücksichtigung der neuesten Reformbestrebungen. II. Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie.« (Hauptwerk!) »Der Unterricht in der Heimatskunde, in seiner geschichtlichen Entwickelung und methodischen Gestaltung dargelegt;« »Grundzüge der allgemeinen Himmels- und Erdkunde.« »Kulturgeographie des Deutschen Reiches, ein Handbuch für den abschliefsenden erdkundlichen Unterricht.« »Palästina und die anderen biblischen Länder.« »Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen.« »Schulgeographie für höhere Mädchen- und Mittelschulen;« »Deutschlands Kolonien.« Aufserdem schrieb er viele Artikel für geographische Zeitschriften; auch die »Neuen Bahnen« verdanken ihm gediegene Abhandlungen und Referate (Zur Reform des Lehrverfahrens im geographischen Unterricht, auch als Broschüre bei E. Behrend, Wiesbaden erschienen.) — Er war am 25. Oktober 1856 in Blumenau in Ostpreufsen geboren, besuchte 1873—76 das Seminar in Pr.-Eylau, wurde Lehrer in Spitzings, Rastenberg und Lyck, bestand das Mittel- und Rektorexamen und wurde 1884 Lehrer an der höheren Mädchenschule und am Lehrerinnenseminar in Bromberg.

C. Referate und Besprechungen.

Zum fremdsprachlichen Unterricht.

Von Rektor **Otto Wendt** in Zerbst.

(Schlufs.)

Diese Seite der Reformbewegung fand auch bald den ungeteilten Beifall aller einsichtsvollen Methodiker. Nicht nur die neuen Schulbücher wie z. B. die von Breymann u. Möller, Pünjer, Boerner, Rofsmann u. Schmidt, Ducotterd u. Mardaer, Ulbrich, Ohlert trugen der Pflege des mündlichen Ausdrucks in ausgiebigster Weise Rechnung, sondern auch die bisher verbreiteten, wie z. B. die Ploetzschen wurden nach dieser Richtung hin ganz wesentlich umgestaltet und vermochten nur aus diesem Grunde, das Feld zu behaupten. Jedoch noch weit wichtiger war es, dafs die in diesen zum Teil ausgezeichneten Lehrmitteln gegebenen Fingerzeige aufs Erfolgreichste in die Praxis umgesetzt wurden. Nicht nur auf den »Reformgymnasien«, wie z. B. dem bekannten in Frankfurt a. M., sondern fast überall erwachte ein frisches, freudiges Leben. Die jungen Neuphilologen arbeiteten »à qui mieux, mieux«, um durch Übertragung ihrer im Auslande erworbenen neusprachlichen Kenntnisse der lebendigen Sprache auf die Schüler bei diesen nicht nur Konversationsfähigkeit, sondern vor allem hierdurch Liebe zur und Freude an der neu zu erlernenden Sprache zu erwecken. Und die »älteren und alten Herren« halfen bis auf wenige mit, alljährlich gingen sie ins Ausland, um sich ihre Sprachfertigkeit durch Teilnahme an den allerwärts eingerichteten Ferienkursen zu erhalten, bezw. sie zu vermehren. So ist es seit zwei Jahrzehnten in den meisten Gymnasien, Realschulen und Mittelschulen gehandhabt worden, und die guten Folgen haben sich gezeigt: im Norden haben sich die jungen Leute die englische, im Süden die französische Sprache soweit angeeignet, dafs sie nicht nötig hatten, im Selbst- oder Privatunterricht die Reisesprache zu studieren, sondern dafs sie fähig waren, sich bald mündlich und schriftlich soweit korrekt auszudrücken, dafs sie als Kaufleute, Buchhalter, Korrespondenten und dergl., ja als Beamte ihr gutes Fortkommen im Auslande fanden und dies ihren früheren Lehrern voller Dank und Freuden aussprachen. Ihre Lesefertigkeit, die ja nebenher gepflegt worden war, sowie die hierdurch erzeugte formale aesthetische und ethische Bildung hatte gegen früher durchaus keine Einbufse erlitten, sondern war erstarkt und vermehrt, denn die Sprachfertigkeit kommt auch dem Verständnis des Lesestoffs zu gute — nicht aber umgekehrt.

Und diese so wichtigen und wertvollen Errungenschaften, die ebenso der persönlichen Individualität, die darin ihre Bethätigung findet, dafs sie in der erlernten lebenden Sprache ihre Gedanken auszudrücken

vermag, als dem Charakter der letzteren und den praktischen Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung tragen, diese methodischen Fortschritte sollten wir aus den oben nach Dr. Baerwalds Darlegungen angeführten Gründen aufgeben? Wir sollten wieder zu der bloſsen Buchsprache zurückkehren? Das Buch und nicht die vom Buche befreite vox viva sollte wieder Lehrer werden?

O nein, wir haben eine sichere Bürgschaft in der linguistischen und methodischen Durchbildung unserer heutigen Neuphilologen. Ein Lehrer, der den Charakter einer lebenden Sprache erfaſst hat, der sich in ihr ohne Mühe gewandt und sicher, ja elegant auszudrücken vermag, (und dies ist bei den unseren der Fall) dem ist es nicht möglich, anders als sachgemäſs, d. h. in unserem Falle von Mund zu Mund zu unterrichten und seine Freude, sein Glück und seinen Lohn in den leuchtenden Augen, in der regen Teilnahme und in dem frischen Wesen seiner Klasse zu finden, die gerade die Kehrseite von dem so oft entrollten, auch von Dr. Baerwald aus seiner Schulzeit angedeuteten Bilde einer neusprachlichen Lektion alten Stils zeigt.

Aber noch ein anderer wichtiger Faktor steht uns zur Seite — das sind unsere amtlichen Bestimmungen. Schon die »Allgemeinen« vom 15. Oktober 1872 verlangten, daſs der Mittelschüler die Fähigkeit erlangen solle, sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaſsen zu verständigen, und die „**Die Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen** verlangen:

»An den Lautierkursus haben sich alsbald die ersten Versuche im Sprechen im Anschluſs an den umzuformenden Lesestoff des methodisch angelegten Elementar- und Lesebuches anzulehnen, welches propädeutisch die Grundlage für Gramatik, Lektüre mündliche und schriftliche Übungen zu bilden hat. — Auf Aneinung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu bemessenden **Wort-** und **Phrasenschatzes** in der französischen (englischen) Sprache ist auf allen Stufen streng zu halten. Dieser Schatz ist durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung in sichern Besitz umzuwandeln. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien können gute Dienste leisten. — So betrieben (keine Stunde ohne kurze Sprechübungen), werden die letzteren den übrigen Unterricht wesentlich unterstützen und als grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Fremdsprache ihren Zweck erfüllen.«

Wer aber weiſs, mit welcher Vorsicht und Rücksicht eine Behörde derartige Verfügungen erläſst, welche Besprechungen und Verhandlungen mit bewährten, in der Praxis stehenden Fachleuten der Veröffentlichung solcher Edikte vorhergehen, um sie auf ihre Ausführbarkeit hin zu prüfen, der wird nicht gleichgültig oder gering von ihnen halten. Und in der That hat es sich gezeigt, daſs sie wohl zu verwirklichen sind, ohne die gleichzeitig an Grammatik, Lektüre und schriftlichen Ausdruck gestellten, entsprechend hohen Anforderungen zu benach-

teiligen, ohne den Lehrer zu zwingen die Lektüre zu vernachlässigen. Ich selber habe Jahrzehnte hindurch als Lehrer und Leiter von Mittelschulen, sowie im Privatunterrichte an Gymnasiasten, jungen Kaufleuten und Geschäftsleuten Erfahrungen genug gesammelt, um zu wissen, was geleistet werden kann. Freilich gebe ich zu, dafs diese Ziele nicht bei allen Schülern, wohl aber bei dem Gros der Klasse und nicht etwa nur bei den Befähigten zu erreichen sind. Voraussetzung ist natürlich ein »moderner«, energischer, fleifsiger, gewissenhafter Lehrer und da, wo mehr thätig sind vollste Übereinstimmung im Prinzip und planvollste Ausführung in der Praxis nötig, damit nicht die von Dr. Baerwald S. 44 und 45 geschilderten — heute wohl unmöglichen — Zustände eintreten können, »dafs das Französische auf der Unterstufe in den Händen eines modern gebildeten Neuphilologen liegt, der die Sprechübungen eifrig betreibt, dafs es weiterhin aber von Lehrern anderer Fächer im Nebenamt verwaltet wird, die sich mit dem Sprechen weder abgeben wollen noch können. Werden alsdann in der Prima die Sprechübungen wieder aufgenommen, so pflegt die ursprünglich gewonnene Fertigkeit ziemlich restlos verschwunden zu sein.« Ich würde Lehrer und Direktor auf doppelten Schadenersatz verklagen, wenn mir mit meinem Sohne derartiges passierte!

Öfter und genau genug habe ich die Art und Weise, die Mittel und Wege, welche einzuschlagen, die Hilfsmittel, welche zu benützen sind angegeben[1]), so dafs ich hier davon absehen kann. Dort habe ich auch dargethan, wie durch wohl geregeltes Chorsprechen, durch Anleitung und Anregung zum Betriebe der Sprechübungen im Hause und dergl. mehr die zu gehöriger Übung nötige Zeit gewonnen werden kann. Ich will in Kürze nur noch einige schwerwiegenden Gründe anführen, welche gegen die 2 wohlgemeinten Vorschläge des Herrn Dr. Bärwald sprechen. Neben der bereits oben berührten Eigentümlichkeit einer neueren Sprache, die gebieterisch fordert, dafs sie nicht des Lesens, sondern des Sprechens wegen erlernt werde ist es besonders die Übung der Sprechwerkzeuge. Wenn mir erwidert werden sollte, dies geschieht auch beim Lesen, so bestreite ich dies aus folgenden Gründen: 1. Beim Lesen, selbst wenn dies laut und lautrein geschieht, ist neben der Zunge auch das Auge und letzteres in hohem Mafse thätig. Die Nerventhätigkeit, d. h. die Summe geistiger Kraft und Regsamkeit, welche das Auge bezw. der Sehprozefs in Anspruch nimmt, geht für die Entfaltung der eigentlichen Sprechthätigkeit verloren. Ein Schüler, der gewöhnt ist, sobald er die fremde Sprache hervorbringt, mit dem Auge am Buche zu hängen, wird später beim freien Sprechen immer mit dem Gefühl der Abhängigkeit vom Buche und mit der Lust nach ihm zu kämpfen haben. Durch die Zeit und ganz besonders durch den Wechsel in der Artikulationsbasis, welche die dem Lesen folgende Übertragung in die Muttersprache erfordert, geht die Gelegenheit, die Sprechwerkzeuge zu üben, sie zu

[1]) U. a. Encyklopädie des französ. Unterrichts S. 176 ff., 235 ff., 323 ff.

schulen, sie für das fremde Idiom zu gewinnen verloren. Will ich es aber bei meinen Schülern soweit bringen, dafs sie allen berechtigten Anforderungen an ein gutes Lesen (ich denke dabei noch lange nicht an die von Legouvé gestellten) genügen, dann habe ich viel mehr Zeit und Kraft nötig, als wenn ich die Sprechfähigkeit entwickelte.

2. Zum Sprechen — selbst dem so bescheidenen der »Reisesprache« — gehört aber auch ganz besonders das Verstehen. Dieses setzt eine andauernde, intensive, planmäfsige Übung des Ohres voraus. Diese Übung ist aber nur möglich, wenn der Schüler die zu erlernende Sprache hört, ohne sie gleichzeitig mit dem Auge zu verfolgen. Gerade in dem ungeübten Ohre, welches auch durch das die Mundbewegungen des Sprechenden beobachtende Auge unterstützt werden kann, ist die Ursache zu suchen, weshalb es mit den Konversationsübungen hapert. Klebt aber der Lernende ein Jahrzehnt hindurch beständig am Buche, wie es beim Lesen unerläfslich ist, so ist es mit diesem so wertvollen Teile der Spracherlernung für immer vorbei.

3. Je früher und je länger die Sprech- und Gehörwerkzeuge geübt werden — um so gröfser und reicher ist der Erfolg im Gebrauche der lebenden Sprache. Hat ein Schüler während seiner Schulzeit die Gelegenheit, Ohr und Zunge zu entwickeln versäumt, so ist es später schwer — wenn überhaupt — nachzuholen. Die Geschmeidigkeit und Bildsamkeit, aber auch die Zeit fehlt. Nur in seltenen Fällen ist ein junger Mann in der Lage, seinem später erwählten Berufe soviel Zeit und Kraft abzugewinnen, dafs er die Tausende von Stunden, welche während der Schulzeit verloren gegangen, wieder einbringen könnte, selbst wenn er Gelegenheit fände, sich mit einem Lehrer oder einem anderen Sprachkundigen gehörig zu üben. Leicht und angenehm ist es, in diesen Jahren, eine mit Commentar und Wörterbuch versehene Ausgabe eines fremdsprachlichen Klassikers herzunehmen und durch sie immer tiefer in die Schriftsprache einzudringen. Ungeheurer, selten vorhandener Energie bedarf es aber, in strammer Haltung durch lautes Sprechen die lebendige Sprache in diesen Jahren zu erlernen. Das Lesen ist Sache des Selbstunterrichts, niemals das Sprechen. Aufserdem ist die schöne Zeit verloren gegangen, in der nach Jahren, vielleicht nach Jahrzehnten zählende zwischen Schule und dem Augenblick des praktischen Bedürfnisses die Sprache durch Uebung hätte befestigt, abgeschliffen und vermehrt werden können. Zwar sagt Herr Dr. Bärwald die in der Schule erworbene Uebung im Sprechen geht bald wieder verloren und führt dies sogar als Grund an, um die Konversationsübungen auszumerzen. Seine Befürchtung ist nicht zutreffend. Entweder hat der junge Mann ein Interesse als Neuphilologe, Lehrer, Kaufmann, Offizier, Reisender oder in ähnlicher Stellung, seine mit vieler Mühe und grofsen Kosten erworbenen Sprachkenntnisse zu verwerten, dann wird er in Fach- und Fortbildungsschulen oder durch Privatunterricht reichliche Gelegenheit zur Erhaltung der erworbenen Sprachtüchtigkeit finden, mindestens wird sie ihm nicht im höheren Mafse verloren

gehen, als es auch bei der Lesefertigkeit ohne Uebung der Fall sein würde, oder er hat nur ein zufälliges Interesse an der fremden Sprache, das durch alljährlich wiederkehrende Vergnügungs- oder Geschäftsreisen geweckt und genährt wird, — nun auch dann ist ihm Sprachkraft nützlich und wertvoller als gröfste Lesefertigkeit. Wenn Dr. Bärwald (S. 21 ff) nachzuweisen sucht, dafs die lebendige Sprache wegen Zeitmangel, insbesondere schon deshalb nicht gepflegt werden könne, weil bei einer Schülerzahl von nur 30 jeder einzelne nur höchstens 2 Minuten in einer Stunde üben könne, so ist er im Irrtum. Bei einem wohlgeregelten, nach neueren methodischen Grundsätzen betriebenen Unterrichte soll der Schüler durch Chotsprechen[1]) (bank-, abteilungs-, reihenweis) mindestens 20 Minuten in jeder Stunde zur Uebung und Entwicklung seiner Sprachwerkzeuge benutzen, in der übrigen Zeit soll er sein Ohr üben. Je weniger infolge der Anwendung der »direkten Methode« deutsch gesprochen wird, umso mehr Zeit und Kraft bleibt für das Sprechen übrig. Die oben angeführten Anstalten haben dies unwiderleglich erwiesen. Versteht es aufserdem der Lehrer, seine Schüler so für die zu erlernende Sprache zu begeistern, dafs sie sich zu zweien und mehr zusammen thun, hier die ihnen lieb gewordene Sprache zunächst in einzelnen Worten (Benennung der ihnen bekannten Personen und Gegenstände), dann in kleinen Dialogen, später in Theaterstücken mit verteilten Rollen gebrauchen, so wird keine Klage über Mangel an Zeit und Gelegenheit laut werden. Der Einwand, nur wenige kommen später in die Lage, die Sprache zu sprechen ist leicht zu widerlegen, wenn man ihn überhaupt gelten lassen will. Weifs denn die Schule und der Lehrer, welche Schüler Gelegenheit finden werden, die Sprache zu sprechen und welche nicht? Hat nicht jeder Schüler das Recht, zu fordern, dafs eine Disciplin ihrem ureigensten Wesen gemäfs erteilt werde? Ists nicht mit dem Lesen des fremden Idioms genau ebenso? Weifs man beim Beginne des Unterrichts schon, wer später im Interesse seiner Fortbildung oder aus anderen Gründen sich veranlafst fühlen wird, in der fremden Sprache zu lesen? Nein, wenn man die neuere Sprache nicht so betreiben kann oder will, wie es ihr Charakter nun einmal erheischt, so sollte die öffentliche, staatliche Schule diese Disciplin lieber von ihrem Lektionsplane streichen und sie ausschliefslich dem Privatunterrichte überlassen. Wie früher, so würden denn auch jetzt nur die Interessenten französisch und englisch gelegentlich erlernen. Jene Pfilcht hat aber der Staat wohl erkannt und gerade deshalb die oben angezogenen amtlichen Bestimmungen erlassen. Was würde man von einem Rechenunterrichte halten, der sich ausschliefslich um das Kopf- oder um das schriftliche Rechnen bekümmerte? Überhaupt, wie würde eine Schule zu beurteilen sein, die jedes Unterrichtsfach nur nach der Seite hin betreibt, die möglichst wenig Zeit beansprucht und recht mühelos ist?

Noch eins mufs ich berühren. — S. 56 sagt Dr. Baerwald: »Noch eine andere Erscheinung können uns unsere Einblicke in die Gestaltung

[1]) Ich wende dies sogar bei Erwachsenen in der kaufm. Fachschule an.

des produktiven Grammatikbetriebes deuten helfen: Den grofsen Unterschied in der Art, wie Schul- und Privatunterricht an das Interesse des Schülers appellieren. — In denkbar schärfster Weise habe ich diesen Unterschied am eigenen Leibe erfahren. Der Sprachunterricht der Schule bedeutete für mich eine bis zur Oberprima hin sich steigernde Qual. Als ich nach dem Examen durch den Gang meiner Studien gezwungen wurde, meine fremdsprachlichen Kenntnisse noch weiterhin zu vervollkommnen, sah ich das zunächst geradezu als ein Unglück an. Aber ich fand plötzlich eine ganz veränderte Lage. Das Spracherlernen im Privat- und Selbstunterricht erwies sich mir als eine ebenso leichte wie angenehme Beschäftigung, es wurde mir eine erwünschte Erholung von schwerer, abstrakter Gedankenarbeit, ein gern gepflegter Sport.« Er selbst giebt zu, dafs sich diese Erfahrung nicht ohne Weiteres verallgemeinern läfst, da nicht jedem Schüler der neusprachliche Unterricht eine Last und Qual werde, nimmt aber trotzdem an, dafs diese Erfahrungen bei der Mehrzahl zuträfen. Ich möchte diese Behauptung doch für die neuere und neueste Zeit recht sehr in Zweifel ziehen und festlegen, dafs nicht die »Lesemethode«, wohl aber die »Sprechmehode« geeignet ist, den neusprachlichen Unterricht zu einer sich steigernden Lust statt zu einer wachsenden Qual zu gestalten. Im übrigen bedürfen auch die anderen Erfahrungen unseres Führers der Berichtigung. Wenn er im reiferen Alter die neuere Sprache d. h. die Lektüre in derselben mit Lust betrieb, so kamen ihm eben die früher erworbenen Kenntnisse — denn trotz alles Widerwillens kann er ohne solche das Gymnasium nicht verlassen haben — zu statten, aufserdem müfsten ihm seine Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen sowohl bei Erschliefsung der Wortbedeutung, als auch bei der Beurteilung syntaktischer Verhältnisse ganz bedeutende Hilfen gewähren. Und last not least ist nicht zu vergessen, dafs das Studium im Mannesalter, insbesondere wenn es zu einem direkt bewufsten Zwecke geschieht eine ganz andere Triebkraft erzeugt, als im Schulleben, das gleichzeitig so viele und zum Teil heterogene Interessen zu pflegen hat, — gleichviel, welcher Art die Methode ist. Wäre der dem Schüler Baerwald — erteilte Unterricht während seiner Gymnasialzeit ein dem Ckarakter der neueren Sprache angemessener oder negativ ausgedrückt nicht ein so überaus trauriger — gewesen, so würde H. E. Dr. Baerwald seine ihm durch höhere Pflichten auferlegten Studien in später noch höherem Mafse als angenehmen Sport empfunden haben. Nach gehöriger Übung wird ihm jetzt die damalige »schwere, abstrakte Gedankenarbeit« auch in weit freundlicherer Beleuchtung erscheinen.

Seite 66 ff macht übrigens unser Autor eine ganz bedeutende Einschränkung seiner Theorien und gewährt der bisherigen Praxis eine eben so grofse Konzession. Er bespricht (§ 9) »Ein Stück des produktiven Sprachunterrichts, auf das die Schule doch nicht verzichten kann« und empfiehlt, die Grundlagen der produktiven Grammatik dem Schüler darzubieten, und sie mit den »bekannten Mitteln — einfachem Hinübersetzen, Umformen, Sätzebilden, Satzergänzungen u. s. w. — wenigstens **provisorisch** einzuüben«. Aber das Mafs produktiver Gram-

matik, das der Schüler sich anzueignen hat, braucht nur so gering zu sein, »dafs der Fehler nicht zur vollen Wirkung kommt«. Diesen Darlegungen ist zweierlei entgegen zu halten. Wollte die öffentliche Schule diese Vorschläge acceptieren, so würde ihr ein schwerer Vorwurf gemacht werden müssen —, man müfste ihr entgegen halten, dafs sie durch dieses Prinzip sowohl nach erziehlichen, als nach der praktischen Seite hin eine der wichtigsten Förderungen der Psychologie und Methodik aufs schwerste verletzte. Der Fluch der Halbheit und Unvollkommenheit würde sie im vollsten Mafse treffen. Schon jetzt, wo wir uns bemühen, die Grundlagen der Grammatik (Formenlehre und notwendigste Regeln der Syntax) so fest und sicher als möglich einzuprägen werden bis in die obersten Klassen Fehler und Verstöfse mancherlei Art gemacht. Was für ein bängliches Wanken und Schwanken sollte erst entstehen, wenn wir die Grammatik nur so weit betreiben wollen, dafs »der Fehler nicht zur vollen Wirksamkeit kommt«. Und wer anders als die Schule mit ihrer Halbheit, die in keinem Stücke taugt, wäre für diese traurige Erscheinung verantwortlich? Dafs die Grammatik eine weise Beschränkung auf das notwendige oder notwendigste Mafs erfahren mufs, ist längst von unseren Methodikern nicht blofs zugegeben, sondern in unseren neueren Lehrplänen und Unterrichtsmitteln praktisch durchgeführt. Nie und nirgends dürfen wir aber sprachliche Gebilde blofs oberflächlich darbieten — wie dies bei der Lesemethode der Fall sein würde —, nie blofs eine, oder ein und eine halbe Stufe des Apperzeptionsprozesses mit unseren Schülern durchlaufen. Hierzu kommt, wenn ich die oben angegebenen und angedeuteten Übungen nur mit einigermafsen befriedigendem Erfolge erledigen will, dann ist die von uns geforderte beschränkte aber durchaus sichere Kenntnis der Grammatik unumgänglich nötig, mithin deren Einübung unerläfslich. Soll dies aber in wahrhaft geistbildender Weise geschehen, so ist bis zum Sprechen und Schreiben der Sprache nur ein kleiner Schritt. In, mit und unter dem Einprägen und Üben der grammatischen Formen eignet sich der Schüler auch die so nötige und erwünschte Sprech- und Schreibfertigkeit[1]) an. Diesen Grundsätzen huldigen unserer amtlichen Bestimmungen, unsere Lehrpläne und Lehrbücher. So lange Hirzels Grammatik im Gebrauch war, konnte freilich von einem Sprechen und Schreiben nicht die Rede sein. Schon mit Ploetz wurde die Sache anders. Und die neuern Bücher — ich will ganz absehen, von denen, die wie Berlitz oder Rofsmann und Schmidt dem Sprechen und Schreiben eine hervorragende Steile einräumen, sondern nur solehe nennen, die wie Ullrich,

[1]) Ich habe bisher absichtlich von der Schreibfertigkeit geschwiegen, weil alles das, was ich vom Werte des Sprechens einer lebenden Sprache auch vom Schreiben gelten lasse; dann auch, weil das Schreiben das untrüglichste und unentbehrlichste Mittel ist, um zu bekunden, ob und in wie weit man eine Sprache versteht.

Bierbaum, Ducotterd und Marrdner und besonderes Boerner,[1]) dessen Buch in kurzer Zeit so viele Freunde und so grofse Verbreitung gewonnen hat — sie alle vertreten das Prinzip, **alle Zweige des Sprachunterrichts gleichmäfsig und gleichwertig zu behandeln** und so ihre Schüler nicht nur zu einer relativ tüchtigen Lesefertigkeit, sondern auch zu einer anerkennungswerten Sprech- und Schreibtüchtigkeit zu bringen. Und in der That, in einer Klasse und Schule, wo tüchtige Lehrer mit Fleifs und Geschick nach wohl geordnetem Plane unter normalen Schulverhältnissen arbeiten, da ist heutzutage nichts mehr von der in unserer Broschüre mit recht so hart gerügten Unlust der Schüler, von einem Unterrichte zu spüren, dem das Wort gilt: *Qaousque tandem!* Reger Wetteifer herrscht bei den Schülern, blitzende Augen und gerötete Wangen verraten ihre innere Teilnahme, das lebendige Wort in fremder Sprache herrscht vor, nur selten wird ein Deutsches gehört, noch seltener aber Aufforderungen zur Aufmerksamkeit und inneren Regsamkeit.

Nun zum Schlufs. Seite 74 spricht Dr. Baerwald im Sinne des Lesers die Frage aus: »Glaubst du, dafs deine Ansichten auf unmittelbare äufsere Wirkung zu rechnen haben?« und antwortet: »Nein, ich bin nicht Schwärmer genug, um das zu glauben . . . Die Sympathie unserer Zeit gehört jedenfalls dem Sprechen der (neueren) Fremdsprachen, und daran wird im Augenblick nichts zu ändern sein. Wohl aber möchte ich annehmen, dafs sich allmählich eine Wandlung der Ansichten in der von mir gewiesenen Richtung vollziehen wird.« Und S. 75 sucht er letztere Ansicht mit den Worten zu bestätigen: »Möge sich diese Schrift als pädagogisches Kuriosum ein paar Jahrzehnte lang in einem engen Kreise nachdenkender, nicht in den gegenwärtigen Verhältnissen und Vorurteilen befangener Männer erhalten. Dann dürfte die Zeit kommen, wo ihre Gedanken die Kraft gewinnen, nach Realisierung zu drängen.

Hierzu Folgendes. Ausdrücklich verwahre ich mich, zu den Lesern

---

[1]) Er sagt S. VI der Vorrede: Die vorgelegten Fragen haben nicht den Zweck, zu schriftlichen Uebungen verwendet zu werden, das heifse, dem Lehrbuch einen Hauptvorzug nehmen; sie sollen in erster Linie zu Hör- und Sprechübungen dienen. Bei geschlossenen Büchern soll jede einzelne Frage je nach Bedarf mehrmals vorgesprochen, von besseren Schülern den schwächern wiederholt und endlich von einem Schüler französisch beantwortet werden. Jeder Schüler mufs das ihm vorgesprochene Französisch verstehen lernen und mit der Zeit den Mut gewinnen, sich in der Beantwortung der ihm vorgelegten Fragen zu versuchen: das sind die Ziele, die sich der Schüler stecken, und zu deren Erreichung ihm der Lehrer behilflich sein soll. . . . . Obgleich sich Verfasser recht wohl bewufst ist, dafs die Aufstellung und Vorlage (wohl besser Darbietung) derartiger Fragen nicht allseitig Billigung finden wird, schent er sich doch nicht, den grofsen Wert dieser beigefügten Sprechübungen für einen gedeihlichen und lebendigen Unterricht ganz besonders zu betonen.

zu gehören, welche die vorliegende Schrift als »pädagogisches Kuriosum« ansehen. Ich möchte mich viel lieber dem engen Kreise der vorurteilsfreien Männer gerechnet wissen, welche dieser Schrift wegen ihrer vielen Vorzüge die verdiente Anerkennung und Beachtung zollen. Ich hebe ausdrücklich hervor, dafs die Blätter eine Fülle anregender Gedanken, wohlgemeinter Ratschläge und erwägenswerter Fingerzeige enthält, so dafs ich es als wünschenswert erachte, dafs sie in den beteiligten Kreisen fleifsig gelesen und vorurteilslos besprochen werde. Andererseits möchte ich aber auch nicht als ein in den gegenwärtigen Verhältnissen und Vorurteilen befangener Lehrer gelten, weil ich in den Hauptforderungen dem H. E. Dr. Bärwald aus den angeführten Gründen nicht beistimmen kann. Wir alle können es nicht früher — als sich der Charakter einer gesprochenen Sprache ändert — und das geschieht wohl nie! Ich glaube vielmehr auch unser Führer wäre bei seinem klaren pädagogischen Blicke, bei seinem pädagogischen Takte, bei seiner Liebe zur neueren Philologie und bei seinem logischen Raisonnement zu demselben Schlusse gelangt, wie die von ihm wegen ihrer Vorurteile getadelten Schulmänner, wenn er in seiner Schulzeit nicht so traurige Erfahrungen gemacht hätte, oder wenn er dieselben bei seinen eigenen Versuchen durch günstigere Unterrichtserfolge hätte berichtigen können. Wäre dies der Fall, so würde er mit uns die Losung teilen: Wer eine neuere gesprochene Sprache erlernen will, wer ihren Geist und Charakter verstehen lernen will, ja wer sie nur fertig lesen lernen will — der mufs sie auch sprechen und schreiben lernen!

Ratgeber für die Auswahl der zur Fortbildung

des Lehrers dienenden Werke (* für die Vorbereitung zur praktischen Prüfung (Staatsprüfung) ** für weitere Studien (Mittelschul- und Rektoratsprüfung *** besonders eingehende Studien). Für weitere Studien findet sich die Litteratur in den angeführten Werken und in den »Neuen Bahnen« angezeigt.

I. Anthropologie.

*1. Martig, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. 301 S. 3 M. Bern, Schmid & Franke.

*2. Maier, Pädagogische-Psychologie. 316 S. 5 M. Gotha, A. Perthes.

*3. Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts. 83 S. 2 M. Berlin, Reuther & Reichard.

*4. Fauth, Das Gedächtnis. 88 S. 1,80 M. Berlin, Reuther & Reichard.

*5. Lange, Über Apperzeption. 233 S. 3. M. Leipzig, Voigtländer.

*6. Baumann, Über Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage. 86 S. 1,80 M. Berlin, Reuther & Reichard.

*7. Eisler, Psychologie im Umrifs. 104 S. 40 Pf. Leipz., Schnurpfeil.

**8. Brafs, Das Kind gesund und krank. 341 S. 4,20 M. Osterwick/Harz, Zickfeld.

**9. Sully, Handbuch der Psychologie. Deutsch von Stimpfl. 447 S. 4 M. Leipzig E. Wunderlich.
**10. Jahn, Psychologie. 413 S. 7 M. Leipzig, Dürr.
**11. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. I. 424 S. 4,80 M. (II. noch nicht erschienen) Osterwick/Harz, Zickfeldt.
**12. Lipps, Grundrifs der Psychophysik. 167 S. geb. 80 Pf. Leipz., Göschen.
**13. Preyer, Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. 201 S. 4 M. Stuttgart, Union.
**14. Tracy, Psychologie der Kindheit, Deutsch von Stimpfl. 158 S. 2 M. Leipzig, Wunderlich.
**15. Koch, Das Nervenleben des Menschen in guten und bösen Tagen. 236 S. 3. M. Ravensberg, Maier.
***16. Huxley, Grundzüge der Physiologie, Deutsch von Rosenberg. 9 M. Hamburg, Vofs.
***17. Ranke, Der Mensch I. Bd. Entwicklung, Bau und Leben des menschlichen Körpers. 616 S. 13 M. Leipzig, Bibl. Institut.
***18. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 519 S. 10 M. Hamburg, Vofs.
***19. Wundt, Grundrifs der Psychologie. 403 S. 6 M. Leipzig, Engelmann.
***20. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 263 S. 5 M. Jena, Fischer.
***21. Schultze, Vergleichende Seelenkunde. I. und II. Bd. 182 u. 206 S. à 3 M. (Im Erscheinen) Leipzig, Günther.
***22. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. 460 S. Leipzig, E. Wunderlich.
***23. Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann. 470 S. 8 M. Berlin, Reuther & Reichard.
**24. Achill, Soziologie. 148 S. geb. 80 Pf. Leipzig, Göschen.
***25. Woltmann, Die Darwin'sche Theorie und der Sozialismus. 397 S. Düsseldorf, Michels.
***26. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie.
***27. Ratzenhofer, Die soziale Erkenntnis.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Die Entwicklung der deutschen Geschichtsforschung in der Neuzeit ist bedingt durch die eigenartige Entwicklung der deutschen Geschichte seit dem 30jährigen Krieg, durch welchen neben der politischen hauptsächlich die kulturelle und wirtschaftliche Blüte Deutschlands vernichtet wurde; alle Versuche, die letztere wieder herzustellen, scheiterten an der politischen Ohnmacht Deutschlands infolge seiner inneren Zerrissenheit. Infolgedessen war das Bestreben der Staatsmänner in erster Linie darauf gerichtet, die politischen Verhältnisse Deutschlands zu ordnen und

damit die Macht desselben nach innen und aufsen zu stärken; die wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse wurden infolgedessen weniger beachtet. Bis zum Jahre 1870 standen daher in der Presse, in der Litteratur und im Staatsleben die politischen Interessen im Vordergrund; von da an traten die wirtschaftlichen und sozialen Interessen immer mehr hervor und finden immer gröfsere Beachtung. Diese Entwicklung der deutschen Geschichte der Neuzeit spiegelt sich auch in der deutschen Geschichtsforschung wieder: während vor dem Jahre 1870 in derselben das politische Interesse im Vordergrund steht (Webers Weltgeschichte), tritt nach dem Jahre 1870 dasselbe immer mehr hinter dem wirtschaftlichen und sozialen zurück. Wie sich die letztgenannte Richtung in einseitiger Weise entwickelt hat, zeigt uns das Werk: »Der historische Materialismus (Darstellung und Kritik der Marxistischen Weltanschauung) von Dr. Woltmann (430 S. 4,50 M. Düsseldorf, H. Michels, 1900 —). Das Buch belehrt uns über die Entwicklung des philosophischen Systems des Marxismus, dessen Mittelpunkt die materialistische Geschichtstheorie ist. »Marx historische Lehren«, sagt der Verfasser, »sind neben der Darwin'schen Theorie geistiges Gemeingut des Volksaufklärung geworden, so dafs die Arbeiter oft besser mit ihnen vertraut sind als manche Gelehrte. Die neue Weltanschauung ist mit den sozialen Tendenzen unserer Zeit aufs innigste verbunden und zu einer wichtigen Triebfeder der menschlich-geistigen Entwicklung geworden«. Welche Rolle sie bei der heutigen Geschichtsschreibung und dem heutigen Geschichtsunterricht spielt, ist in den »Neuen Bahnen« gezeigt worden. Die Bedeutnng des vorliegenden Buches für jeden Gebildeten dürfte schon durch diese Erörterungen hinreichend begründet sein. »Diese Geschichtsphilosophische Theorie«, sagt der Verfasser, »zielt darauf ab, die Bewegungen in der geschichtlichen Entwicklung auf ihre materiellen Ursachen und Gesetze zurückzuführen und zwar speziell auf die Abhängigkeit der verschiedenen Gesellschaftsformen von den wirtschaftlichen Stufen der Produktions- und Austauschweise nachzuweisen und zu zeigen, dafs die wirtschaftlich bedingten Gesellschaftsstufen die notwendige reale Basis für die jeweiligen Ideen der Menschen bilden, die in ihr leben.« Auf dieser Geschichtstheorie beruht nun einerseits die Kritik der politischen Ökonomie und anderseits »die Idee einer sozialistischen Gesellschaftsorganisation«, so dafs also von ihr aus die wirtschaftlichen und sozialen Lehren leicht verstanden und kritisch beurteilt werden können. Nach einer Einleitung über das philosophische System des Marxismus bespricht der Verfasser im ersten Teil die philosophischen Quellen des Marxismus und im zweiten die Entwicklungsgeschichte und gibt im dritten Teil eine systematische Kritik desselben. Wir haben das anschaulich und lebendig geschriebene Buch mit grofsem Interesse und Nutzen gelesen; ein ernstes Studium verlangt es aber.

Von dieser philosophischen Geschichtsauffassung ist die moderne Geschichtsforschung befruchtet worden; sie hat, mehr wie früher dementsprechend, im Gegensatz zur Ranke'schen Schule, die wirtschaftlichen Verhältnisse in ihre Entwicklung und kulturgeschichtliche Bedeutung, den

Vordergrund gerückt und zur Basis der kulturgeschichtlichen Entwicklung überhaupt gemacht. Wie immer, wo eine neue Richtung auftritt, ist man auch hier über die berechtigte Norm hinausgegangen und hat die realen Elemente zum Nachteil der idealen zu sehr betont; das ist auch bei Lamprecht der Fall. Prof. Dr. Lamprecht hat zusammenfassend seine diesbezüglichen Ansichten in einer kleinen Schrift in kurzer gemeinverständlicher Darstellung Wesen und Stellung der kulturhistorischen Methode innerhalb der Entwicklung der einzelnen Wissenschaften dargelegt. (Die kulturhistorische Methode von Dr. K. Lamprecht, Prof. 46 S. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (G. Geyfelder) 1900). In Jahrgang X der »Neuen Bahnen« ist über Prof. Lamprechts Richtung in der Geschichtsschreibung ausführlich berichtet worden; die Leser unseres Blattes werden daher dieses Schriftchen mit Interesse und Nutzen lesen. Im Anhang erörtert Lamprecht die Richtlinie, nach denen eine Weltgeschichte heute geschrieben werden mufs und bespricht von den von ihm gegebenen Gesichtspunkten aus die »Weltgeschichte von Dr. H. Helmolt« (Leipzig, Bibliogr. Institut 1899); er nennt das Werk einen anerkennenswerten Versuch (Näher Neue Bahnen X. S. 437).

Dagegen hat K. Lorenz, Der moderne Geschichtsunterricht (Eine historisch-pädagogische Studie. Mit 8 kulturgesch. Bildern. 2., umgearbeitete und vermehrte Auflage. 1888. München, R. Oldenbourg 1900 geb. 3 M.) sich bestrebt, die alte Richtung im Geschichtsunterricht mit der neuen zu versöhnen; es handelt sich bei seinem modernen Geschichtsunterricht nicht um einen Bruch mit der Vergangenheit und um den Aufbau des Geschichtsunterrichts auf ganz neuer Basis, sondern um eine sach- und zeitgemäfse Weiterbildung der bisherigen Methode, also höchstens um eine vorsichtige Reform! Im theoretischen Teil erörtert der Verfasser zunächst die Fortschritte der neueren Pädagogik, die Fortschritte der neueren Geschichtswissenschaft und die Anforderungen der modernen Zeit an den Geschichtsunterricht; sodann stellt er dar, welche Folgerungen sich aus diesen Gesichtspunkten für den Geschichtsunterricht ergeben. »Der Mensch in allen seinen Lebensäufserungen und -Bethätigungen«, sagt der Verfasser, »mufs Gegenstand der Forschung sein; Kulturgeschichte im allgemeinsten Sinne, d. h. Geschichte der allmählichen, unaufhaltsam fortschreitenden Entwicklunng der Menschheit auf materiellem, geistigem und sittlichem Gebiete innerhalb des staatlichen Rahmens, das ist das Ideal der allgemeinen Geschichte, dem man nachstreben mufs.« Der Historiker soll sich, so fordert Lorenz mit Recht, vor jeder einseitigen Bevorzugung der einen oder andern Seite der Geschichte, wie sie sich bei Spezialisten finden darf, hüten: er mufs solche einseitige Auffassungen »zu einem richtigen Gesamtbilde zusammenstellen, in welchem jede Seite die ihr zukommende Bedeutung und Beleuchtung erhält«. Diese Gesichtspunkte mufs nun auch der Geschichtsunterricht bei der Auswahl seines Lehrstoffs beachten: die Methode mufs genetisch sein, d. h. »nicht etwa nur die Ereignisse oder Verhältnisse an sich, sondern der innere, organische Zusammenhang derselben mufs betont werden, soweit natürlich ein solcher

vorhanden ist«. Im praktischen Teil werden die im theoretischen aufgestellten Forderungen durchgeführt; er behandelt die Stoffauswahl (Altertum, Mittelalter, Neuzeit), gibt Proben moderner Geschichtsauffassung, Lehrproben im engeren Sinne und endlich zeigt der Verfasser noch, wie die brennenden Fragen der Gegenwart (soziale, religiöse, nationale) im Unterricht zu behandeln sind.

Die Hauptsache ist nun, dafs der Lehrer in die moderne Geschichtsauffassung, wie sie Lorenz in seinem Werk (der moderne Geschichtsunterricht) dargelegt hat, eingeführt werde; hierzu eignet sich nach unserer Ansicht ein soeben erschienenes Werk des bekannten Pädagogen, des Geh. Oberschulrats und Universitäts-Professors Herm. Schiller, Weltgeschichte (I. Abt. 2 M. In 16 Abt. oder 4 Bde. à 8 M., eleg. geb. 10 M. W. Spemann, Berlin und Stuttgart.) — Wer Gelegenheit hatte, die wissenschaftliche und praktische Thätigkeit des Verfassers des vorliegenden Werkes näher kennen zu lernen, der erwartet in demselben etwas in jeder Hinsicht Gediegenes; schon die Lektüre der vorliegenden ersten Abt. zeigt, dafs er sich nicht getäuscht hat. Dr. Schiller ist ebenso grofs und tüchtig als Geschichtsschreiber wie als pädagogischer Schriftsteller; gründliches Wissen, beruhend auf eingehendem Studium der betreffenden Litteratur, und vollendete Form der Darstellung zeichnen ihn auf beiden Gebieten aus. Es ist ja heute, wie Dr. Schiller auch selbst sagt, ein fast gewagtes Unternehmen, eine einigermafsen eingehende und doch zusammenfassende Weltgeschichte zu schreiben und darin alle Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu verwerten; denn es ist »für den Geist und die Arbeitskraft eines Menschen unmöglich, die weit auseinander liegenden und in ihren Arbeitsfeldern scharf abgegrenzten Gebiete der Geschichtswissenschaft gleich sicher und eingehend zu umfassen«. Wir wollen hier nicht näher darthun, welche Vorteile und welche Nachteile mit der Herstellung eines zusammenfassenden Geschichtswerks, das, »über die Zwecke eines Schulbuchs hinausgehend und die Mitte zwischen den grofsen Weltgeschichten und den grundrifsartigen Nachschlagebüchern haltend, die einigermafsen gesicherten Resultaten der neueren und neuesten Spezialforschung präcis zusammenstellt und in gefälliger pragmatischer Form zu verwerten sucht«, verbunden sind; wir wollen nur zum Ausdruck bringen, dafs eine gleichmäfsige und einheitliche Bearbeitung eines solchen Werkes nur möglich ist, wenn die Aufgabe von einer Hand gelöst wird. Natürlich kann sie aber von einer Hand nur gelöst werden, wenn, ohne das eigene Quellenstudium und die eigene Beurteilung auszuschliefsen, die vorhandenen Vorarbeiten, die quellenmäfsigen und eingehenden Spezialstudien und Ergebnisse fremder Forschungen, herangezogen und benutzt werden; das ist nun bei dem vorliegenden Werk der Fall. Ohne sich in Einzelheiten zu verlieren, ermöglicht es dem gebildeten Leser die Orientierung über den jetzigen Stand der Geschichtsforschung und gibt ihm ein klares Bild der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, das er nach Belieben an der Hand der angegebenen Litteratur erweitern und vertiefen kann; es macht es ihm aber auch möglich, aus derselben praktische und nützliche Lehren zu

ziehen. Die politische Geschichte gibt für die Darstellung den leitenden Faden ab; die Kulturgeschichte gelangt aber ebenfalls vollständig zu ihrem Recht. Sorgfältig ausgewählte Porträts und gut ausgeführte Karten unterstützen das Verständnis; im Anhang ist jedem Band eine fortlaufende Sammlung von Quellenstücken beigegeben. Die vorliegende 1. Abteil. (S. 1—176 enthält aufser der Einleitung, in welcher sich der Verfasser über den Begriff der Weltgeschichte und die Aufgabe seines Werkes, Abgrenzung des Stoffs und Periodeneinteilung und die Quellen der Weltgeschichte ausspricht, die Geschichte der Ägypter, Babylonier und Assyrer, der Israeliten und den Anfang der Geschichte der vorderasiatischen Völker und des persischen Weltreichs. Dafs das gut ausgestattete und billige Werk, von dem bereits der I. Bd., »das Altertum«, vollendet vorliegt (eleg. geb. 10 M.), besonders für Lehrer, die sich eingehend mit dem Studium der Geschichte beschäftigen geeignet ist, mag schliefslich nur noch bemerkt werden.

Die »Weltgeschichte in Umrissen« giebt Federzeichnungen eines Deutschen, einen Rückblick am Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts (Dritte Aufl. 525 S. 9 M. Berlin, E. S. Mittler u. S. 1900). Der bekannte Graf zu Limburg-Stirum, Mitglied des Reichstags und des preufsischen Hauses der Abgeordneten, hat zu dem Werk, dessen Verfasser sich nicht nennt, eine Einführung geschrieben; »es liegt,« sagt er, »hier die gedankenreiche Arbeit eines Mannes vor, den Anlage, Bildung und reiche Lebenserfahrung in hervorragender Weise befähigen, das Wesen der geschichtlichen Entwicklung zu erforschen.« Es ist ein ganz eigenartiges Werk; die Ergebnisse der Arbeiten der besten Geschichtsforscher sind in ihm verarbeitet, daraus aber immer die leitenden Ideen der Zeit hervorgehoben und mit den in unserer Zeit auftretenden politischen und kulturellen Erscheinungen in Beziehung gesetzt, »um die Deutschen aufzufordern, ihre Anwendbarkeit auf unsere Geschicke zu erwägen.« Denn nach seiner Ansicht verläuft auch die Menschengeschichte nach ewig ehernen Gesetze, die in einer sittlichen Weltordnung als Ausflufs einer höheren, allweisen Macht begründet sind und auf der Basis der natürlichen und erworbenen Anlagen der Völker zur Erscheinung kommen; darum aber ist die Weltgeschichte uns zur Lehre und Warnung gegeben. Und so wirft der Verfasser an jedem geeigneten Orte Blicke auf unsere Zeit und ihre geschichtlichen Erscheinungen; er bekennt es offen, dafs seine Darstellung der Weltgeschichte, so objektiv und quellenmäfsig sie auch zu sein er sich bestrebt hat, doch etwas rein Subjektives sein wird. Nachdem der Verfasser kurz auf die treibenden Kräfte in der Geschichte, Gottesverehrung und Bezwingung des Egoismus, hingewiesen hat, beginnt er mit der Geschichte von Ägypten und Babylonien-Assyrien, geht weiter zu den Israeliten, Phöniziern und dem persischen Weltreich; dann kommen die griechische und römische Welt und endlich die Anfänge des Christentums zur Darstellung; damit schliefst der erste Teil. Der zweite Teil setzt mit Roms Kaiserzeit an; von da an führt er über zur Völkerwandrung, zu den Beziehungen zwischen Morgen- und Abendland, Kaiser- und Papsttum, dem neuen Europa und endlich zur atlantischen Welt.

»**Deutsche Baukunst im Mittelalter**« betitelt sich ein kleines Buch von Prof. Dr. **Adelbert Matthaei** (geb. 1,15 M., B. G. Teubner in Leipzig), in welchem der Verfasser durch eine Darstellung der Entwickelung der deutschen Baukunst bis zum Ausgang des Mittelalters über ihr Wesen als Kunst aufklärt, zeigt, wie sich im Verlauf der Entwickelung die Raumvorstellung klärt und vertieft, wie das technische Können wächst und die praktischen Aufgaben sich erweitern, wie in dem behandelten Zeitraum das germanische Volk aus der Erbschaft der Antike, die in der Basilika vorliegt, etwas neues, die romanische Kunst entwickelt, die in den Kaiserdomen am Rhein ihren Höhepunkt erreicht, wie in den Zeiten der Kreuzzüge neue Anregungen kommen, die zur Gotik führen. Innerhalb jeden Abschnittes werden Wesen und System der Bauweise nach Grundrifs, Aufrifs, Aufsenbau, Formenschatz und Bauverfahren entwickelt, die wichtigsten Vertreter jeder Periode besprochen. Der Verfasser hat sich mit Erfolg bestrebt, diesen Entwickelungsgang jedermann verständlich zu machen; gute Illustrationen unterstützen ihn dabei.

Deutsche Stimmen. Halbmonatsschrift für Vaterland und Denkfreiheit von Dr. W. **Johannes.** (Köln, Brabanterstr. 47, vierteljährlich 1,50 M.) Diese vorzügliche Zeitschrift beginnt ihren zweiten Jahrgang. Im Prospekt sagt der Herausgeber: »Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft; in diesem Sinne handelt der Ultramontanismus, in diesem Sinne mufs erst recht der nationale Liberalismus vorgehen. Es gilt die Schule und die Wissenschaft dem deutschen Geiste zu erhalten; wie mit Polypenarmen werden sie von den Mächten der Reaktion umklammert, und mutiger, entschlossener Arbeit bedarf es, sie abzuschütteln. Hier mitzuarbeiten ist unser Ziel, und die Angriffe seiner Gegner sind unser Stolz; so dürfen wir wohl hoffen, dafs das deutsche Bürgertum unserer Zeitschrift weiter Interesse entgegenbringt, denn unsere Ideale des Vaterlandes und der Denkfreiheit sind auch die seinen.« Die Leser der »Neuen Bahnen« ersehen hieraus, dafs die »Deutschen Stimmen« auf dem Gebiete der Schulpolitik, dem sie auch ihre volle Beachtung schenken, dieselbe Richtung vertreten wie die »Neuen Bahnen«; von diesem Standpunkt behandeln sie alle Fragen der Wissenschaft, Philosophie, Religion, Kunst, des sozialen und politischen Lebens. Zu ihren Mitarbeitern zählen sie die tüchtigsten Gelehrten und Staatsmänner.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Dahn, Prof., Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. 164 S. 2 M. Kiel, Lipsius & Tischer.

Flügel, Zur Philosophie des Christentums. 126 S. 1,80 M. Langensalza, H. Beyer & S.

Bötte, Dr., J. Kants Erziehungslehre. 99 S. 1,50 M. Langensalza, H. Beyer & S.

Loofs, Prof. Dr., Anti-Haeckel. 78 S. 1 M. Halle, Niemeyer.

Louis, G., G. Bruno, seine Weltanschauung und Lebensauffassung. 143 S. 2 M. Berlin, Felber.

Schulte-Tigges, Philosoph. Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Tl.: Die mechanische Weltanschauung und die Grenze des Erkennens. 117 S. 1,80 M. Berlin, Reimer.

A. Diesterweg, v. Sallwürk. 2. Bd. 435 S. 3,50 M. Langensalza, H. Beyer & S.

Eisler, Dr., Grundlagen der Erkenntnistheorie. 173 S. Leipzig, Schnurpfeil.

Krose, S. J., Der Einflufs der Konfession auf die Sittlichkeit. 101 S. 1 M. Freiburg, Herder.

Ahrens, Prof., Die Entwicklung der Chemie im 19. Jahrhundert. 39 S. 1 M. Stuttgart, Enke.

Kraufse, Das Leben der menschlichen Seele u. der Erziehung. 2. Tl. 392 S. 4 M. Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt.

Kerl, Dr., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 219 S. 3 M. Gütersloh, Bertelsmann.

Ganter & Rudio, Proff., Die Elemente der analytischen Geometrie. I. 180 S. Geb. 3 M. Leipzig, Teubner.

J. J. Rousseau, v. Gehrig. Leben und Schriften. 1. Band Rousseaus Leben und Bekenntnisse. 92 S. 1,20 M. Neuwied, Heuser.

Schiller, Dr., Weltgeschichte. 1. Bd. Altertum. 689 S. u. 78 S. 8 M. Berlin, Spemann.

Steiner, Dr., Welt- u. Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert. 1. Bd. 168 S. 2 M. Berlin, Cronbach.

Löwenthal, Dr., Die religiöse Bewegung im 19. Jahrhundert. 148 S. 2 M. Berlin, Cronbach.

Lubinski, Litteratur und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. 3. u. 4. Bd. à 2 M. Berlin, Cronbach.

Rösemeier, Dr., Die Arbeiter im 19. Jahrhundert. 160 S. 2 M. Berlin, Cronbach.

Krafft, Prof. Dr. F., Kurzes Lehrbuch der Chemie. Anorganische Chemie. Mit zahlreichen Holzschn. u. 1 (farb.) Spectraltafel. 4. Aufl. 506 S. 9 M. Wien, F. Denticke.

Leisner, Pädag. Umschau am Ausgang des 19. Jahrhunderts. 62 S. 80 Pf. Leipzig, Klinckhardt.

Schäffer, Die philos. Grundlagen der Herbart'schen Pädagogik. 55 S. 1,20 M. Strafsburg, Heitz.

Riehl, Giord. Bruno. 2. Aufl. 56 S. 1,20 M. Leipzig, Engelmann.

Birt, Deutsche Wissenschaft im 19. Jahrhundert. 18 S. 40 Pf. Marburg, Elwert.

Stein, Giord. Bruno. 92 S. 1 M. Berlin, G. H. Anger.

Vorträge und Abhandlungen, pädagog. Sammlung zeitgemäfser Vorträge u. Abhandl. aus dem Gebiete des kathol. Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Hrsg. von Jos. Pötsch. Kempten, J. Kösel. Berninger, Lehr. Joh.: Die Schulärztefrage in sozialpädag. Beleuchtung. 93 S. —,90. — Willmann, Prof. Dr. Otto: Die Volksschule und die soziale Frage. Vortrag. 20 S. —,30. — Willmann, Prof. Dr. Otto: Der Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeiste. Vortrag. 20 S. —,30. — Willmann, Prof. Dr. Otto: Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung. Vortrag. 20 S. —,30.

# Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts und die Einführung desselben in den Lehrplan der Knabenschulen.

Von **H. Scherer.**

Vortrag auf der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Cöln, Juni 1900.

Seit einer Reihe von Jahren wird in den Lehrerversammlungen und in der Presse über die Bedeutung und Berechtigung des Handfertigkeitsunterrichts im allgemeinen und als Lehrgegenstand der Volksschule im besonderen gestritten, ohne daſs man bis heute zu einer klaren und im ganzen einheitlichen Ansicht über denselben gekommen ist; noch heute kann man daher von ihm mit dem Dichter sagen: Von der Parteien Haſs und Gunst verwirrt, schwankt sein Charakterbild in der Geschichte! Wenn nun in dieser Versammlung die Stellung des deutschen Lehrervereins und Lehrerstandes zum Handfertigkeitsunterricht im allgemeinen und zur Frage der Einführung desselben in den Schulplan der Knabenschulen im besonderen zum Ausdruck kommen soll, so muſs ich die hochverehrte Versammlung bitten, einmal mit mir alles vergessen zu wollen, was dafür und dagegen bis jetzt geschrieben und geredet worden ist und ganz meinem Gedankengang zu folgen, der, und ich hoffe Sie davon zu überzeugen, ganz durch die Natur der Sache gegeben und aus einer eingehenden Beschäftigung mit der Theorie und Praxis des Handfertigkeitsunterrichts hervorgewachsen ist. Und wenn Sie durch meine Darlegungen vielleicht auch nicht davon überzeugt werden, daſs der Handfertigkeitsunterricht solche wichtige erziehliche Momente in sich birgt, die ihm einen bescheidenen Platz im Schulplan der Knabenschulen anweisen, so dürften Sie doch die Überzeugung

gewinnen, dafs die Frage des Handfertigkeitsunterrichts keine Frage ist, die übereifrige Reformer und Neuerer oder pädagogische Dilettanten aus der Luft gegriffen haben, sondern eine Kultur- und Erziehungsfrage, welche im Kulturleben der Menschheit und der Natur des Einzelmenschen ihre Begründung sucht und daher ernste Beachtung und Behandlung verdient. Das Kulturleben der Menschheit und die Natur des Kindes sind auch die Gesichtspunkte, von welchen ich die Frage des Handfertigkeitsunterrichts ins Auge fasse und die Richtlinien zur Lösung derselben zu gewinnen suche.

Die Entwicklungsgeschichte der Menschheit lehrt uns, dafs es neben und mit der durch die Sprache vermittelten geistigen die durch das Werkzeug vermittelte technische Arbeit war, welche den Menschen zu höheren Stufen der Kultur emporgehoben und die Erwerbung seiner höheren geistigen und sittlichen Funktionen hervorgerufen hat; denn die technische Arbeit hat die materielle Basis geschaffen, auf der sich erst das geistige und sittliche Wesen des Menschen entwickeln konnte, und nimmt gleichmäfsig das Denken wie den Willen in Anspruch. Das Auge sieht und die Hand fühlt bei der technischen Arbeit ein Ding auf ein anderes wirken, und durch das Denken wird der kausale Zusammenhang zwischen dem Wirkenden, dem Werkzeug, und der Wirkung, der Arbeit, erkannt; die Verwirklichung durch die Arbeit bedingt ein bewufstes Erfassen von Zweck und Ziel der Thätigkeit und der Mittel zur Ausführung derselben. Der Wille aber ist bestrebt, durch Verbesserung des Werkzeugs den Wert der Arbeit zu erhöhen und so beide zu vervollkommnen; das ist aber nur möglich durch gemeinsames Schaffen am gemeinsamen Werke. Durch die technische Arbeit hat der Mensch eine tiefere Einsicht in die Natur und dadurch die unbedingte Herrschaft über sie erlangt; durch sie hat er die Natur veredelt und die Kunst geschaffen, durch welche er wieder veredelt wurde; durch sie ist aus dem Naturmenschen ein Kulturmensch geworden. In der Technik der Sprache und der Hand offenbart der Kulturmensch seine Gedanken und Bestrebungen, setzt sie nach aufsen, verkörpert und verwirklicht sie; deshalb wird auch mit Recht die Höhe der Kultur eines Volkes nicht nur nach den Denkmälern in der Schrift, sondern auch nach denen in Stein, Erz und Holz bemessen.

Diese erziehliche Wirkung konnte die technische Arbeit nur durch den Gebrauch des Werkzeugs ausüben; dieses aber konnte

für den Menschen nur dadurch eine kulturschaffende Bedeutung erlangen, weil dieser ein werkzeuggebrauchendes Organ in der Hand besitzt. Die aus 27 Knochen bestehende und durch 40 Muskeln bewegliche Hand vereinigt Festigkeit mit geschmeidiger Beweglichkeit auf die sinnreichste Art und ist daher sowohl für die grobe wie für die feine Arbeit geschickt; sie gibt durch ihren wohlberechneten Mechanismus dem Geiste die Macht zur sicheren und genauen Erfassung der Aufsenwelt und zur Ausführung seiner Gedanken in der Gestaltung der Materie zu tausend nützlichen Zwecken. Als Trägerin des Tastsinns steht sie nur den Lippen an Feinheit nach und erlangt durch Übung eine Vervollkommnung, durch welche die Tastwahrnehmungen unter allen Sinnesperzeptionen am wenigsten der Täuschung unterliegen; sie bringt zudem den Dingen nicht nur eine empfindliche Fläche, sondern deren fünf zur gleichzeitigen Erfassung einer grofsen Menge unterscheidbarer Punkte entgegen, welche zudem jede für sich und zueinander in die mannigfaltigsten Lagen gebracht werden können. Dazu kommt noch endlich, dafs dieses wunderbare System empfindlicher Flächen nach allen Richtungen des Raums vermittelst des Armes hinbewegt werden kann. Zu dieser Thätigkeit des Tastsinns kommt aber noch die nicht weniger wichtige des Muskelsinns hinzu; denn alle Muskelbewegungen sind von Empfindungen begleitet, die zusammen den Muskelsinn ausmachen und durch die wir von der Anstrengung und Kraft unterrichtet werden, welche nötig sind, unsere Glieder, hier die Hand mit den Fingern, in eine gewisse Lage zu versetzen und zu erhalten. Durch den Muskelsinn im Verein mit dem Tastsinn wird die Hand für den Menschen zu einem Organ, welches ihn über Lage, Oberfläche, Gestalt, Gröfse und Zahl der umgebenden Dinge der Aufsenwelt unterrichtet und durch welches er seine Gedanken und Ideen in körperlicher Form nach aufsen versetzen kann; so wird die Hand dem Blinden zum Auge und dem Stummen zur Zunge, für uns alle aber zu einem hervorragenden Organ zur Verinnerlichung der Aufsenwelt und zur Veräufserlichung der Innenwelt.

Aus der Thätigkeit der Hand ist das Werkzeug als deren Verlängerung, Verstärkung und Verschärfung hervorgegangen; nur vermittelst des Werkzeugs wurde sie zum wichtigen kulturschaffenden Organ. Indem durch den Gebrauch des Werkzeugs

ihre Funktionen gesteigert wurden, wurde die Wirkung der von ihr gebrauchten Werkzeuge und damit die Vollkommenheit der technischen Arbeit gesteigert. Ein Werkzeugorgan im wahren Sinn des Wortes ist so die Hand erst im Laufe der Menschheitsentwicklung geworden; in ihr ist durch die Kultur eine tausendjährige Übung im Gebrauche des Werkzeugs angehäuft und von Generation zu Generation vererbt worden. Vom Greifen schritt sie in dieser Entwicklung zum Festhalten und von diesem zum Wirken an dem Festgehaltenen; ihre weitere Entwicklung wurde gefördert durch den Gebrauchswechsel, indem der Mensch die Werkzeuge verschiedenen Zwecken anpafste und die Hand wieder im Gebrauch der dadurch entstandenen mannigfaltigen Werkzeuge übte. Vermittelst der werkzeugschaffenden und werkzeuggebrauchenden Hand vervollkommnete und verfeinerte der Mensch aber auch seine Bewegungs- und Sinnesorgane durch Apparate, und gewann dadurch sowie durch Erfahrung und Nachdenken über die Natur des Arbeitsstoffs und die Art seiner Bearbeitung und Gestaltung nach einem vorherbestimmten Plan die Mittel zur möglichst vollkommenen Erfassung und Beherrschung der Natur; die Arbeit erhielt aber durch das Werkzeug ein individuelles Gepräge, wodurch ihr geistiger und sittlicher Wert gesteigert wurde.

So ist die technische Arbeit zu einem Kulturfaktor ersten Ranges, zu einem Erziehungsmittel im grofsen Entwicklungsgang der Menschheit geworden; daraus dürfte nach dem von der Naturforschung anerkannten biogenetischen Grundgesetz, dafs die Einzelentwicklung eine Abkürzung der Gesamtentwicklung ist, welche noch durch die Erziehung unterstützt wird, sich die Vermutung ergeben, dafs sie in dieser Weise auch ein wichtiges Erziehungsmittel bei der Erziehung des Kindes ist. Diese Vermutung wird bestätigt, wenn wir die Entwickelung der Kindesnatur nach dieser Richtung etwas näher ins Auge fassen. Das Kind bringt einen grofsen Trieb zu Bewegungen seiner Glieeer und besonders auch seiner Hände mit zur Welt; die Befriedigung derselben gehört zu seinen Lebensbedingungen. Wenn es auf einer schon vorgeschrittenen Entwicklungsstufe die Kugel rollt, den Ball wirft, den Kreisel dreht, Sandhügel aufwirft, Thon formt, Schiffe aus Papier und Holz bildet, wenn es in unausgesetztem Gebrauchswechsel seine Spielsachen auf ihre Verwendbarkeit studiert, so will es damit nur seinen Schaffenstrieb befriedigen und die Aufsenwelt durch technische Arbeit

erfassen; dafs dieser Trieb im Schulalter nicht mehr so stark hervortritt, daran ist die schulgerechte Erziehung schuld, die dem Kinde die Freude am spielenden Schaffen verleitet und dasselbe unterdrückt. Wo dies, wie bei den Naturvölkern, nicht der Fall ist, da sind eigene Leistungen der Kinder in der Skulptur noch häufig anzutreffen. Daraus geht hervor, dafs der Trieb zur technischen Arbeit, zum werkthätigen Schaffen im Kinde von Natur aus vorhanden ist und es Freude an seiner Bethätigung hat; es übt und stärkt seine Muskeln und erwirbt sich dadurch einen gewissen Reichtum an technischen Fertigkeiten.

Betrachtet man das Kind bei diesem werkthätigen Schaffen etwas genauer, so nimmt man deutlich einen wenn auch langsamen Fortschritt in der Geschicklichkeit der Hand, in der Leichtigkeit und Sicherheit in der Ausübung der Thätigkeit wahr; man sieht aber auch, dafs neben den geregelten Bewegungen regellose hergehen, über welche das Kind keine Gewalt hat oder erst unter dem Einflufs der Erziehung Gewalt gewinnt. Diese regellosen Bewegungen, welche die Ausführung der Arbeit stören und hemmen, werden allmählich, wenn sie nicht bereits zu festen Gewohnheiten geworden sind, dem Willen unterworfen und so geregelt oder unterdrückt: das ist der Zweck der Übung. Durch sie werden aber auch die willkürlichen Bewegungen in unwillkürliche verwandelt und die Bewegungen so vervollkommnet, dafs nur die zweckmäfsigen zur Geltung kommen und einheitlich zusammenwirken, alle unzweckmäfsigen aber unterdrückt werden und so die Bildung von üblen Gewohnheiten verhindert wird. So entsteht die Geschicklichkeit der Hand, die Grundlage der Kunstfertigkeit; das Wirkende, das Werkzeug wird schliefslich so eins mit der Wirkung, der Arbeit, dafs der Wille in dem arbeitenden Teil des Werkzeugs zu sitzen scheint, d. h. dafs er ihm unbewufst die richtige Stellung giebt. Bei dieser Übung wirken Tast- und Muskelsinn wesentlich mit; sie leiten die Bewegungen und ermöglichen ihre schnelle und sichere Ausführung. Infolge der stärkeren Blutzufuhr bei der Arbeit wird aber auch das Muskelsystem gekräftigt und so zur Ausführung von kräftigen und andauernden Bewegungen brauchbar gemacht. Zugleich wird aber endlich auch die zur Ausführung nötige Willenskraft gestärkt und in der Überwindung von Schwierigkeiten geübt; ihr wird eine grofse und feste Macht über die Körperorgane verliehen, die wieder der Handlung, also auch der sittlichen dienstbar gemacht werden kann.

Sollen diese Übungen einen sicheren Erfolg haben, so müssen sie absichtlich und planvoll geschehen und nicht dem Zufall überlassen werden; gerade in der Jugend ist dies nötig, weil hier die Organe noch am entwickelungs- und anpassungsfähigsten sind und am leichtesten die Bildung von üblen Gewohnheiten verhindert werden kann. Daher mufs auch die Erziehung sie nicht unbeachtet lassen; sie mufs den Faden, welchen die natürliche Entwicklung beim Kinde beginnt, weiterspinnen. Die Schule aber mufs an das Leben des Kindes im vorschulpflichtigen Alter anknüpfen; sie mufs fortsetzen, was in demselben begonnen worden ist. Das Kind mufs ganz allmählich von der mehr spielenden und planlosen Thätigkeit des vorschulpflichtigen Lebens zur absichtlichen und planvollen der Schule hinüber geführt werden; es soll also auch hier das, was es inbezug auf das werkthätige Schaffen seither im Spiel mehr instinktmäfsig betrieben hat, in bewufster Weise vollziehen. Sittliches Handeln innerhalb der Gesellschaft, das Ziel der Erziehung, geht auf Veränderung der Aufsenwelt hinaus; da diese sich nur nach bestimmten Gesetzen vollzieht, so ist die Kenntnis der Aufsenwelt und des gesetzmäfsigen Zusammenhangs derselben die erste Aufgabe der Schulbildung. Zunächst mufs die Stufe der natürlichen Wahrnehmung, auf welcher das Kind im vorschulpflichtigen Alter steht, überschritten werden; es mufs in der Beobachtung der feinen Teile der Dinge und in der vollständigen und deutlichen Auffassung der Eigenschaften besonders durch Gesicht-, Tast- und Muskelsinn, sowie im Vergleichen derselben und in der Auffassung der Beziehungen der Teile zueinander geübt werden. Es mufs aber auch geübt werden, diese so gewonnenen Vorstellungen und die aus ihnen gebildeten Gedanken mit fester und sicherer Hand körperlich darzustellen und so nach aufsen zu versetzen, um zu prüfen, ob seine Auffassung der Wahrheit, der Wirklichkeit entspricht; denn das ABC der Anschauung und das ABC der Kunst sind, wie Pestalozzi richtig erkannt hat, Anfangs- und Endpunkt der Bildungsarbeit. Wie durch die körperliche Darstellung der Schüler genötigt wird, den Gegenstand der Darstellung allseitig und bestimmt, nicht blofs mit dem Gesichts-, sondern auch mit dem Tast- und Muskelsinn aufzufassen und so von ihm sich eine klare und deutliche Vorstellung zu bilden, so kann er durch sie auch allein diese Vorstellungen in der vollkommensten und konkretesten Weise wieder veräufserlichen; hier und zwar in Verbin-

dung mit Zeichnung und Sprache, haben wir die vollkommenste Veräufserlichung der Gedanken und die beste Prüfung auf ihre richtige Erfassung und daher auch in dieser Hinsicht ein vorzügliches Mittel zur geistigen Bildung. Sittliches Handeln innerhalb der Gesellschaft aber ist eine auf Veränderung der Aufsenwelt nach den sittlichen Idealen hinzielende Thätigkeit, die in vielen Fällen ohne werkthätige Arbeit nicht möglich ist; die sittliche Bildung hat also die werkthätige Arbeit auch in dieser Hinsicht nötig, zumal durch sie die Willenskraft am besten geübt wird. Diese drei Momente, der sittliche, der sachliche und der technische, müssen bei jeder Erziehung und daher auch bei der Schulerziehung Berücksichtigung finden; jeder derselben mufs daher auch im Schulplan einen Platz erhalten.

Ein Gang durch die Geschichte des Bildungswesens und ein Blick in das Bildungswesen unserer Zeit belehren uns jedoch, dafs das technische Moment, die Bildung des Tast- und Muskelsinns sowie der Fertigkeit durch technische Arbeit, im Schulplan noch wenig Berücksichtigung gefunden hat. Wir erfahren aber dabei auch, dafs die Bildungsideale im Laufe der Zeit mit der fortschreitenden Entwicklung des Kulturlebens eine Änderung erfahren und das Schulwesen niemals völlig dem zeitigen Bildungsideal entsprochen hat. Das Volk schafft sich zu jeder Zeit durch seine führenden Geister ein Bild seiner eigenen Vollkommenheit, nach welchem die künftige Generation erzogen werden soll; daher trägt das betreffende Bildungsideal die Züge der führenden Gesellschaftsklasse der Zeit, in welcher die führenden Geister wurzeln. Entspricht ein Bildungsideal nicht mehr den Kulturaufgaben und Lebenszwecken eines Volkes, so entsteht das Bedürfnis nach Umgestaltung desselben; wird demselben, soweit es berechtigt ist, nicht entsprochen, so leiden die Kulturaufgaben und die Kulturentwicklung wird gehemmt. Da aber eine Kulturperiode immer noch die in der vorhergehenden Periode herrschende Kulturrichtung und somit auch das Bildungsideal mit fortschleppt, so kommt das zeitige Bildungsideal in der Gegenwart nie völlig und rein zur Verwirklichung; die Grundzüge der vergangenen Bildungsideale kommen immer noch bei der Verwirklichung der neuen Bildungsideale zur Geltung. Als unser deutsches Bildungswesen überhaupt anfing, eine nationale Gestaltung anzunehmen und eine nationale Kulturaufgabe zu werden, da beherrschten kirchlich-konfessionelle Interessen das deutsche Geistesleben und in-

folgedessen auch das Bildungswesen; die bürgerliche Richtung, die das Schulwesen in den Städten angenommen hatte, wurde von ihnen unterdrückt und die Lehren eines Comenius, Locke u. a. konnten nicht zur Geltung kommen. Im 18. Jahrhundert wollte die Aufklärung den Menschen durch rationalistische Bildung geistig selbständig und für das Leben brauchbar machen; daher betonte man die Verstandesbildung und verlegte den Zweck der Erziehung in die Vorbereitung des Zöglings für einen bestimmten Beruf im Staat. Im 19. Jahrhundert wollte man jedem Menschen durch die Schule eine allgemeine Menschenbildung vermitteln als Grundlage für die darauf aufzubauende Berufsbildung; es ist dies die Humanitätsbildung, welche durch Pestalozzi am klarsten zum Ausdruck gekommen ist. Da die menschliche Interessenkreise im 19. Jahrhundsrt noch nach den bezeichneten drei Richtungen auseinandergehen und jede sich Geltung in der Schule und durch die Schule zu verschaffen sucht, so müssen sie von einer höheren, autoritativen Instanz auf ihren wahren Wert für die Bildung geprüft werden; diese höhere autoritative Instanz sollte natürlich die wissenschaftliche Pädagogik sein, ist es aber leider nicht immer gewesen und noch heute nicht immer. Wir können es daher verstehen, wie es kam, dafs die Bildungsideale, welche ein Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart, Beneke u. a. führende Geister in der Pädagogik aufstellten, nie zur vollen Durchführung gekommen sind; wir können es auch verstehen, wie in der Schule und besonders in der Volksschule des 19. Jahrhunderts sich noch die kirchlich-konfessionelle, die rationalistische und die humanistische Richtung geltend machen und bald die eine, bald die andere mehr in den Vordergrund tritt.

Im 19. Jahrhundert haben, besonders in Deutschland, Wissenschaft und Technik einen ungeheuren Aufschwung erfahren; sie wetteifern miteinander, der menschlichen Thätigkeit neue Gebiete zu erschliefsen und neue Hilfsmittel in ihren Dienst zu stellen, der eine Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse zum Ziele hat. Wie das 19. Jahrhundert im Zeichen der politischen und nationalen Kämpfe gestanden, so wird das 20. im Zeichen der wirtschaftlichen und sozialen stehen; der Krieg wird wohl mit anderen Waffen geführt werden, aber ebenso ernst und mit gleichen Opfern; das Heer aber wird nicht in den Kasernen, sondern in der Schule vorbereitet werden müssen, wenn

wir den Sieg davontragen wollen. Die Aufgabe der Schule im 20. Jahrhundert ist es, die Bildung des Volkes in die Bahnen zu leiten, welche den Forderungen der Zeit entsprechen, damit ein Geschlecht heranwächst, welches den Anforderungen des kommenden Zeitalters vollkommen entspricht; sie mufs den jungen Erdenbürger zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erziehen, welche sich am Kulturleben seiner Zeit im Sinne der Vervollkommnung desselben mit Erfolg beteiligen kann. Dementsprechend mufs besonders die Schule, deren Zöglinge sich in der Mehrzahl in ihrem Berufsleben in den Grenzen des wirtschaftlichen Lebens vorzugsweise bethätigen, also die Volksschule, denselben in geist- und sittlichbildender Weise einen solchen Bildungsstoff vermitteln, der fürs Leben derselben in der sozialen Gemeinschaft in dieser Hinsicht wertvoll ist; sie verliert dadurch den Charakter der Erziehungsschule ebensowenig, als ihn das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und die Oberrealschule verlieren, die ja auch auf die zukünftige Berufsbildung ihrer Zöglinge Rücksicht nehmen. Die Bildungspraxis unserer heutigen Volksschule wurzelt in einer Zeit, welche an den Menschen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht ganz andere Forderungen stellte wie die heutige; der junge Staatsbürger tritt heute in wirtschaftlich und sozial ganz anders gestaltete Verhältnisse ein wie vor hundert und vor fünfzig Jahren, er entwickelt sich in ganz anderen Verhältnissen und mufs den Kampf um die wirtschaftliche Existenz und die soziale Stellung mit ganz andern Waffen führen. Die Thatkraft unserer grofsen Staatsmänner hat Deutschland zum Staate geschmiedet und der deutschen Technik den Boden bereitet, auf dem sie im Dienste des wirtschaftlichen und sozialen Lebens zur Geltung kommen kann; bereits sind heute 86% der deutschen Bevölkerung in Berufen thätig, welche technische Fertigkeit verlangen. Ferner kann heute kein Staatsbürger als Vaterlandsverteidiger der Handgeschicklichkeit entbehren; dieselbe ist auch hier wie im Verkehrsleben, man denke nur an den Telegraphen und die Schreibmaschine, mehr wert als die starke Faust. Und endlich mufs dafür gesorgt werden, dafs in unserem Volke der Sinn und das Verständnis für die plastische Kunst geweckt und eine gewisse dilettantische Kunstfertigkeit gepflegt werde, damit besonders der Fabrikarbeiter veranlafst werde, kleine Gebrauchs- und Kunstgegenstände sowie Spielsachen herzustellen und sein Heim geschmackvoll zu ge-

stalten; nur so ist es möglich, ihn vom Wirtshausleben fern und in der Familie festzuhalten, was auch für die Erziehung des Nachwuchses von grofser Bedeutung ist. Will die Volksschule ihre Bedeutung als mitbestimmender Faktor des Kulturlebens nicht verlieren, ja will sie dieselbe erst in vollem Mafse erringen, so mufs sie dieser Wandlung der Verhältnisse und den Forderungen der Zeit Rechnung tragen, soweit es natürlich ohne Gefährdung des höchsten Bildungsideals, der Bildung des Menschen zur sittlichen Persönlichkeit, möglich ist; sie mufs, ohne ihren idealen Zweck aus dem Auge zu verlieren, neben der geistigen und sittlichen auch die technische Bildung voll und ganz zu ihrem Rechte kommen lassen und überall in der Erziehung da helfend und ergänzend eingreifen, wo die Familie infolge der veränderten Verhältnisse ihre Erziehungsaufgabe nicht mehr lösen kann; sie mufs die Bildungsfrage mit Rücksicht auf unsere Zeitverhältnisse praktischer fassen und danach streben, ihre Zöglinge so viel als möglich zur verständnisvollen und erfolgreichen Mitwirkung an den Aufgaben der Gegenwart befähigen. Wenn man dieser Forderung gegenüber einwendet, dafs dadurch das Stoffprinzip in der Volksschule zur Herrschaft gelange, so vergifst man, dafs das formal-geistbildende Moment des Unterrichts doch in der Art der methodischen Behandlung des Stoffs beruht und dasselbe also auch bei einem solchen Stoff zur vollen Geltung kommen kann, der den Vorzug praktischer Brauchbarkeit geniefst. Da aber alle Thätigkeit im wirtschaftlichen Leben mit der Überwindung der natürlichen Hindernisse der menschlichen Existenz durch technische Arbeit beginnt, so ist es aufser Anschauung und Denken vor allen Dingen die Handbeschäftigung, die im wirtschaftlichen Leben von grofser Bedeutung ist; und wenn wir aus den vorangegangenen Darlegungen die Überzeugung gewonnen haben, dafs die Hand zur Bildung und Darstellung der Erkenntnisse unbedingt nötig ist und durch planmäfsige Übung geschickter und leistungsfähiger wird, so mufs man sich schier wundern, dafs man sich in der Volksschule mit der Bildung dieses wichtigen Organs fast gar nicht beschäftigt.

Allein auch hierüber gibt uns die Geschichte der Bildungsarbeit der Volksschule klaren Aufschlufs; Andeutungen in dieser Hinsicht haben wir auch oben schon gegeben. Neben Comenius, Locke, Francke, Rousseau und den Philanthropen hat besonders Pestalozzi die Berücksichtigung der technischen Arbeit

in der Bildung betont; die Aufgabe der Erziehung ist für ihn »die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag.« Und da, wie er sagt, »die Natur alle Kräfte der Menschheit durch Übung enthüllt und ihr Wachstum sich auf den Gebrauch gründet«, so stellte er neben die Forderung eines ABC der Anschauung die eines ABC der Kunst; beide sollen in der engsten Beziehung zueinander stehen, die erste soll das Äufserliche innerlich, letztere das Innerliche äufserlich machen. »Pestalozzi«, sagt Diesterweg, »suchte nach Mitteln zur Entwicklung der Grundanlagen des Menschen, welche er, von zwei Seiten auffafste, nämlich von der theoretischen und praktischen; der Mensch ist ein erkennendes und schaffendes Wesen. Für die Entwicklung der Erkenntnis erfand Pestalozzi das ABC der Anschauung, auf welches er seine Elementarmittel der Zahl, Form und Sprache gründete. Für die Thatkraft suchte er sein Leben lang nach einem ABC der Kunstbildung und praktischen Fertigkeit; darin war er weniger glücklich. Dieses zu leisten für das erste Lebensstadium des Kindes, dazu ist Fr. Fröbel berufen gewesen. Die moderne Elementarpädadogik fufst auf dieser doppelten Basis und kommt so den Grundtrieben des Kindes zu Hilfe; es will anschauen, die Welt kennen lernen, und es will praktisch thätig sein und schaffen. Die Reform der Schule geht vom Prinzip der Entwicklung und schaffenden Thätigkeit aus«. So rief Diesterweg im Jahrbuch von 1853 aus; aber in den dürren Jahren der Reaktion verhallte sein Ruf, und in den fetten der neuen Ära mufste man zuerst wieder der Volksschule das Gebiet erobern, das ihr in der Reaktionszeit verloren gegangen war, das der sachlichen Bildung. So ist es gekommen, dafs die heutige Volksschule weder dem ABC der Anschauung noch dem der Kunst, weder dem Prinzip der Entwicklung noch dem der schaffenden Thätigkeit die volle und notwendige Beachtung schenkt, sondern im allgemeinen den Charakter einer Wissensschule trägt, dafs in ihr die Aneignung von Kenntnissen weit die Gewinnung von technischen Fertigkeiten überwiegt und die letzteren nur einseitig in Sprach- und Zeichenunterricht zur Geltung kommen; die Reform der modernen Volksschule nach den von Diesterweg gegebenen Richtlinien ist noch heute eine

zu lösende Aufgabe. Leider sieht man auch heute noch nicht ein, dafs zur richtigen und sicheren Erfassung der Aufsenwelt neben dem Auge auch die Hand gehört, dafs die schaffende Hand ein Hauptthor für die Erkenntnis und ein Hauptmittel zur Darstellung ist! Leider kann man sich aber auch heute noch nicht von dem humanistischen Irrtum losreifsen, dafs die Volksschule nur die Vermittlerin der geistigen Güter sei; es ist geradezu unverständlich, dafs man diese einseitige Auffassung der Aufgabe der Volksschule mit der Behauptung begründet, unsere Zeit neige nun einmal zur einseitigen Ausbildung des Geistes und Vernachlässigung des Körpers hin und habe gerade diese einseitige Richtung der Bildung vorteilhaft auf die Entwicklung des deutschen Kulturlebens gewirkt! Hat man denn die Warnung Pestalozzis vergessen, die er uns zuruft in den Worten: »Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen.« Haben uns die Weltausstellungen zu Wien und Philadelphia nicht schon vor Jahrzehnten gelehrt, dafs in Deutschland namentlich das Kunstgewerbe nicht auf der Höhe der Zeit steht und besonders mit Frankreich nicht erfolgreich konkurrieren kann? Rufen uns denn die Vertreter des Kunstgewerbes und der Industrie nicht laut und deutlich zu, dafs Arbeiter und Handwerker, die aus der modernen Volksschule hervorgegangen, wohl vielseitig geistig gebildet seien, ihre technische Ausbildung aber, die sie im Handwerk und zur Bedienung der Maschine brauchen, völlig ungenügend und die Leistungsfähigkeit in dieser Hinsicht gering sei? Und endlich treten die nachteiligen Folgen des zunehmenden Wirtshausleben für das Familienleben und die Erziehung des Nachwuchses doch zu deutlich hervor; so löblich die Bestrebungen der Bildungsvereine, durch Errichtung von Bibliotheken, Lesehallen und Abhaltung von Vorträgen hier bessernd einzugreifen, auch sind, so ist es doch klar, dafs sie allein nicht imstande sind, das Übel zu heilen. Nicht jeder Arbeiter hat Interesse und Sinn für geistige Arbeit und gar oft am Abend nach des Tages Last und Mühe auch nicht mehr die geistige Kraft dazu; hier bietet sich in der dilettantischen Kunstfertigkeit eine angenehme und nützliche Beschäftigung. Die Reform des Volksschulunterrichts mufs also sich in den Richtlinien be-

wegen, die uns Diesterweg vorgezeichnet hat; sie mufs vom Prinzip der Entwicklung und der schaffenden Thätigkeit ausgehen, sie mufs die Bildung von Auge und Hand zur Grundlage der Volksbildung machen, und neben der sprachvermittelnden geistigen auch der werkzeugvermittelnden technischen Arbeit ihr Recht als Bildungsmittel zukommen lassen.

Wirtschaftliche und soziale Gesichtspunkte in dem oben bezeichneten Sinne waren es, welche infolge von Anregungen, die von Österreich und den nordischen Ländern ausgingen, zur Forderung eines besonderen Handfertigkeitsunterrichts führten; im Grunde waren es die von Fröbel ausgegangenen Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung, welche in den genannten Ländern entsprechend den dort bestehenden Verhältnissen zur weiteren praktischen Gestaltung gekommen waren. Verschiedene Volksbildungsvereine, namentlich aber der im Jahre 1886 gegründete Verein für Knabenhandfertigkeitsunterricht förderten die weitere Ausgestaltung dieses Unterrichts unter Berücksichtigung der deutschen Kultur- und Schulverhältnisse und leiteten die Anregungen in bestimmte Bahnen; dafs dabei vielfach Überschätzung der Wirkung dieses Unterrichts namentlich auch in erziehlicher Hinsicht und Einseitigkeiten in der praktischen Ausführung vorkamen, ist eine Erscheinung, die sich bei allen Reformbestrebungen zeigt. Eifrige Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts sahen in ihm das Heilmittel für alle Schäden unseres wirtschaftlichen und sozialen Lebens wie auch der Schule; in der Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffs ging man vielfach über die Aufgabe der Erziehungsschule hinaus und griff ins Gebiet der Lehrwerkstätte hinüber. Man hat vielfach übersehen, dafs die technische Bildung in innigster Beziehung zur geistigen und sittlichen und nur soweit zu pflegen ist, als es das oberste Bildungsziel der Volksschule erfordert; man hat daher vielfach im Handfertigkeitsunterricht das technische Moment mit dem handwerksmäfsigen und die technische Arbeit mit dem sittlichen Handeln identifiziert und denselben infolgedessen aus dem Rahmen des erziehenden Unterrichts herausgerückt und zur Berufsbildung gestempelt. Allein es ist doch anderseits, so sehr man diese Fehler und Mängel auch bekämpfen mag, nicht gerechtfertigt, mit ihnen immer und immer wieder das Prinzip des Handfertigkeitsunterrichts zu bekämpfen; dieses Prinzip aber von allen seinen

Umhüllungen, den Kern von der Schale zu trennen und pädagogisch zu verwerten, das ist unsere Aufgabe! Es kann und soll nicht geleugnet werden, dafs noch heute bezüglich des Lehrstoffs und der Methode die Meinungen und Ansichten vielfach auseinandergehen und hinsichtlich der methodischen Gestaltung also noch viel Arbeit zu thun ist; aber ist das bei einem so jungen Lehrgegenstand anders zu erwarten, wo wir doch dieselbe Erscheinung mehr oder weniger bei Lehrfächern antreffen, die schon fünfzig und mehr Jahre Bürgerrecht in der Volksschule haben. Anderseits mufs aber doch auch zugestanden werden, dafs man in den letzten Jahren dem Ziele bedeutend näher gekommen ist und durch Schülerwerkstätten und versuchsweise Einführung in einzelnen Volksschulklassen so viel Erfahrungen bezüglich der Methode gesammelt hat, dafs sich schon heute ein Lehrplan aufstellen läfst, welcher den pädagogischen Anforderungen entspricht. Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, einen vollständigen Lehrplan aufzustellen und die Methode im einzelnen darzustellen; ich mufs mich darauf beschränken, in dieser Hinsicht allgemeine Richtlinien zu geben. Der Handfertigkeitsunterricht mufs, daran mufs streng festgehalten werden, organisch in den Lehrplan der Volksschule eingefügt und zu den übrigen Lehrgegenständen in die engste Beziehung gesetzt werden; er mufs den Fertigkeiten der Sprache und des Zeichnens als Darstellungsmittel zur Seite treten und mit ihnen auch in innigster Verbindung bleiben. Im ersten und zweiten Schuljahr soll er den Übergang vom Leben zur Schule zu vermitteln helfen und mufs sich daher eng an den Anschauungsunterricht anschliefsen; Gegenstände des Sachunterrichts werden, nachdem sie sinnlich möglichst allseitig, besonders aber mit dem Gesichts-, Tast- und Muskelsinn aufgefafst worden sind, in Papier, Sand und Holz körperlich dargestellt; als Werkzeuge kommen Scheere und Messer zur Verwendung. Auf der zweiten Stufe, im dritten und vierten Schuljahre, werden Gegenstände des Sachunterrichts in Thon dargestellt; hier kommt das Modellierholz als Werkzeug zur Verwendung. Auf diesen beiden Stufen wird besonders das Auge im scharfen Sehen, im Fixieren und Beobachten und die Hand im Betasten und im Darstellen des so Erfafsten geübt; hieraus entwickeln sich Form- und Farbensinn und im Zusammenhang damit die ästhetische Phantasie. Nachdem eine möglichst allseitige sinnliche Anschauung von dem

betreffenden Gegenstand gewonnen worden ist, werden die diesbezüglichen Vorstellungen sprachlich dargestellt; ist dann der Gegenstand körperlich nachgebildet, die Nachbildung mit dem Gegenstand verglichen und wenn nötig verbessert, so wird das Nachzeichnen veranschaulicht und ausgeführt, wieder die Zeichnung mit dem Gegenstand verglichen und wenn nötig verbessert und schliefslich vom Schüler eine sprachliche Darstellung des Erarbeiteten und Bearbeiteten gegeben. Auf der dritten und vierten Stufe, vom fünften bis achten Schuljahr, tritt der Handfertigkeitsunterricht in die engste Beziehung zur Formen- und Raumlehre und zum Zeichnen; für sie bietet er den Stoff zum Auffassen der geometrischen Formen und Gesetze und zur Anwendung derselben bei der Darstellung von Gegenständen des Sachunterrichts und des praktischen Lebens. Pappe, Papier und Holz bieten hier den Stoff zur Arbeit; Scheere, Messer, Feile, Zange, Hammer, Handsäge und Bohrer sind neben Winkeleisen und Zirkel die Werkzeuge, welche zur Anwendung kommen. Die Hobelbank gehört nach meiner Ansicht nicht in die Schule, sondern in die Lehrwerkstätte, wie das überhaupt mit allen systematischen Tischler-, Buchbinder- und Schlosserarbeiten der Fall ist; die Holzarbeit beschränkt sich auf dieser Stufe wesentlich auf den Kerbschnitt und überläfst alle mit Hilfe der Hobelbank auszuführenden Arbeiten dem Handwerker. Da der Knabe beim Kerbschnitt die geometrischen Muster nach Vorlage mit Zirkel und Stift auf die Oberfläche des Holzes aufzeichnen und mit einem scharfen Werkzeug vorritzen mufs, so ist mit der Kerbschnittbarkeit zugleich geometrisches Zeichnen verbunden, wodurch dasselbe den Charakter einer notwendigen Vorübung für werkthätige Arbeit und einen wirklichen Inhalt erhält. Dafs auch auf diesen beiden Stufen im Sach-, Sprach-, und Rechenunterricht soviel als nur möglich an die Erzeugnisse des Handfertigkeitsunterrichts angeknüpft und diese sowie die durch ihn gewonnene Fertigkeit dort Verwendung und Anwendung finden, ist bei einem organischen Unterricht selbstverständlich; immer mufs das allseitige Auffassen mit den Sinnen, das ursächliche Begreifen des Aufgefafsten und das Darstellen in Form, Zeichen und Sprache Beachtung finden. Der ausgewählte Stoff mufs dem Interessenkreis der Kinder entnommen, durch Abwechslung in der Muskelthätigkeit jede einseitige Übung vermieden werden, das Werkzeug der jugendlichen Kraft angepafst sein und jede Übung zur Entwicklung der

Leistungsfähigkeit beitragen; endlich mufs der Handfertigkeitsunterricht immer so erteilt werden, dafs ebenso Geist und Wille wie Auge und Hand gebildet werden. Dafs ein nach pädagogischen Grundsätzen gestalteter Handfertigkeitsunterricht natur- und kulturgemäfs ist und solche bildende Momente in sich schliefst, die zur harmonischen Ausbildung eines Menschen gehören und durch keinen anderen Lehrgegenstand der Volksschule berücksichtigt werden, hoffe ich damit nachgewiesen zu haben; ich will zum Schlusse noch kurz auf diejenigen erziehlichen Momente hinweisen, die er noch besitzt, die ihm aber nicht eigentümlich sind. Er bringt Abwechslung in die Muskelthätigkeit, entlastet das durch rein geistige Thätigkeit angestrengte Gehirn durch Verlegung des Schwerpunktes der Thätigkeit in Auge und Hand; durch den inneren Zwang und die Kraftanstrengung, bestimmte manuelle Handlungen zu einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten Weise und zu einem bestimmten Zwecke auszuführen, wird die Energie in hohem Mafse ausgebildet. Ferner wird der Sinn fürs Praktische, eine thatkräftige, nüchterne Auffassung des Lebens angebahnt, was gerade für uns Deutsche, das Volk der Dichter und Denker von grofser Bedeutung ist; denn indem der Knabe unterscheiden lernt zwischen den wesentlichen Werkstücken und der Verzierung eines Gegenstandes, kommt ihm zum Verständnis, dafs ein Gegenstand, der seinem Zweck nicht entspricht, nicht gefallen kann, wenn er auch noch so sehr verziert ist. Sodann kommt, da der Handfertigkeitsunterricht den Nachdruck auf die technische Fertigkeit legt, dieser Moment bei der Bestimmung des Wertes des Menschen neben dem Wissen auch zur Geltung, was für die sittliche Charakterbildung nicht ohne Bedeutung ist; denn dadurch wird es möglich, dafs geistig wenig aber technische gut beanlagte Knaben in die rechte Lebensbahn geleitet werden und an Selbstachtung wie an Achtung bei ihren Mitschülern gewinnen. Und endlich wird durch den Handfertigkeitsunterricht dem ganzen Unterricht ein Impuls zur Pflege der Selbsthätigkeit gegeben, die ihn zum wahrhaft erziehenden Unterricht macht; denn wir wollen durch ihn nicht Unterricht in der Arbeit, sondern Unterricht durch Arbeit!

Das Ausland, namentlich Frankreich, Holland, England, Nordamerika und die nordischen Länder haben schon lange die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht erkannt und schenken ihm die gröfste Beachtung;

allerdings hat das Schulwesen dieser Länder in dieser Hinsicht nicht mit den Hindernissen zu kämpfen wie in Deutschland. Denn jenes steht vielfach noch am Anfang der Entwicklung, während das unserige aus der Vergangenheit eine Masse Bildungsstoff mitschleppt, der nicht mehr kultur- und häufig auch nicht naturgemäfs ist, zu dessen Bewältigung wir aber viel Zeit und Kraft verbrauchen; wir müssen uns daher, solange hier nicht Wandlung geschaffen ist, gegen die Aufnahme neuer Lehrstoffe in den Schulplan der Volksschule, also auch des Knabenhandfertigkeitsunterrichts, im allgemeinen ablehnend verhalten. Unterdessen aber mufs die deutsche Lehrerschaft alle Bestrebungen unterstützen, welche geeignet sind, die Ausgestaltung des Handfertigkeitsunterrichts methodisch zu fördern, damit wenn die Zeit kommt, wo auch dem Handfertigkeitsunterricht ein wenn auch bescheidener Platz im Schulplan der Volksschule eingeräumt wird, er methodisch so ausgebaut ist, dafs er allen pädagogischen Anforderungen entspricht. Dafs er dann auch eine Stelle im Lehrplan der zeitgemäfs reorganisierten Lehrerbildungsanstalten finden mufs, ist selbstverständlich; wie er sich hier zu gestalten hat, kann nicht Gegenstand dieser Erörterungen sein. Dafs aber die Volksschule und der Volksschullehrerstand durch die Ausgestaltung des Schulplans nach dieser Seite an Wertschätzung verlieren könnte, kann ich nicht glauben, ich neige vielmehr zur Annahme des Gegenteils; denn ich glaube, dafs er durch seine praktische Tendenz gerade dazu beitragen wird, den Wert einer guten Volksbildung richtiger und besser zu schätzen, als dies bis jetzt der Fall ist. Das aber wäre im Interesse der wirtschaftlichen und sozialen Kämpfe, welchen wir ohne Zweifel im zwanzigsten Jahrhundert in unserem Vaterland entgegengehen, sehr zu wünschen. Schon einmal wurden unsere Staatsmänner durch die Not des Vaterlandes gezwungen, ihre Aufmerksamkeit der Hebung der Volksbildung durch die Volksschule zuzuwenden; möchten sie nicht wieder in diese Lage kommen, sondern bei Zeiten bedenken, was zum Besten des deutschen Vaterlandes, zum Besten des deutschen Volkes hinsichtlich der Volksbildung geschehen mufs, um unsere Jugend nicht blofs an Geist, sondern auch an den wichtigsten Organen des Körpers tüchtig zu machen und zur erspriefslichen Thätigkeit in Familie und Staat heranzuziehen. Denn, sagte

der grofse Staatsmann Freiherr von Stein zur Zeit der deutschen Schmach, »es ist nicht hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu lenken, viel wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln«; und in welcher Richtung dies geschehen mufs, das hat der grofse Staatsmann Goethe ausgedrückt in den Worten: »Könnte man nur den Deutschen weniger Philosophie und mehr Thatkraft, weniger Theorie und mehr Praxis beibringen! Was sie am meisten bedürfen, haben sie in der Erziehung eingebüfst; es fehlt ihnen die nötige geistige wie körperliche Energie, die bei einem tüchtigen Auftreten im praktischen Verkehr ganz unerläfslich ist!« Darum mufs es auch im deutschen Schulwesen der Zukunft heifsen: »Im Anfang war die That!« [1])

Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft.

Von **Albert Lucke**, Lehrer an der Stadtschule zu Dahme (Mark).

Die Frage, deren Beantwortung die folgende Abhandlung übernehmen soll, lautet: Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft?

Diese Frage ist durchaus nicht immer von Seiten der Pädagogen im bejahenden Sinne beantwortet worden. Wie wir einem Artikel aus dem 18. Jahrgang des »Süddeutschen Schulboten«, dessen Verfasser der ehemalige Professor Palmer in Thübingen ist, entnehmen, haben die Kirchenväter diese Frage zum grofsen Teil verneint, bezw. würden sie sie verneint haben, wenn sie überhaupt von ihnen aufgeworfen worden wäre. Um die Möglichkeit zu gewinnen, die oben aufgeworfene Frage zu beantworten, wollen wir zunächst in Kürze versuchen uns über den Zweck der Erziehung klar zu werden.

G. A. Hennig in seiner vorzüglichen Schrift »Die ästhetische Bildung in der Volksschule. Beiträge zur Schulerziehung« fafst wohl mit Recht und in Übereinstimmung mit den hervorragendsten Autoritäten die Aufgabe der Erziehung dahin zu-

---

[1]) Litteratur: Siehe unter C. dieses Heftes.

sammen, dass sie auf die Ausbildung möglichst vollkommener Menschen bedacht sein soll. Demzufolge hat nach ihm die Bildung ein grofses Ziel im Auge zu behalten, das nämlich: in den Schülern die drei Ideen des Plato zu verwirklichen. Diese drei Ideen sind aber: das Gute, das Wahre und das Schöne. Ihre Verwirklichung kann stets nur annähernd erreicht werden. Die Erziehung ist sittlich-religiös, soweit die Verwirklichung des Guten ihr Ziel, sie ist intellektuell-wissenschaftlich, soweit sie sich die Erkenntnis des Wahren zum Ziele setzt, sie ist ästhetisch, soweit sie die Darstellung beziehungsweise die Empfindung des Schönen erstrebt.

Nach dem Voraufgegangenen kann also unser Thema auch so formuliert werden, dafs wir fragen, hat das Schöne denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung als das Wahre? Die plantonische Idee des Guten und demzufolge der sittlich-religiöse Teil der Erziehung fällt aufserhalb des Rahmens unseres Aufsatzes. Die Frage nach dem Wert und der Notwendigkeit desselben hat uns hier also weiter nicht zu beschäftigen, ist übrigens auch wohl kaum je im verneinenden Sinne beantwortet worden.

Wohl aber haben wir einen Blick auf den Wert der wissenschaftlich-intellektuellen Bildung zu werfen. Es scheint zwar, als ob auch an dem Werte der Wissenschaft für die Erziehung und allgemeine Bildung der Jugend ebenso wenig Zweifel erhoben werden können, denn an dem Wert des sittlich-religiösen Momentes. Aber es scheint auch nur so. Wir wollen ganz schweigen von jenen Bestrebungen, die auf die Herabsetzung und Herabminderung der wissenschaftlichen Bildung der Volksschullehrer abzielen, wir wollen schweigen von jenen Leuten, die da wie einstmals der Jurist Friedrich Julius Stahl die Parole ausgaben und ausgeben, die Wissenschaft mufs umkehren. Hier sei nur auf eins hingewiesen. Man begeht einen schweren Irrtum, wenn man Wissen und Wissenschaft verwechselt. Nicht darauf kommt es an, eine Summe von blofsen Kenntnissen aufzuhäufen: die wahre Aufgabe der Wissenschaft liegt darin, die ungezählte und schier endlose Fülle von Einzelerscheinungen an dem Leitfaden des Satzes vom Grunde, wie sich Schopenhauer ausdrückte, unter allgemeine Gesetze und einige wenige Regeln zu bringen. Schiller hat es ausgedrückt »den ruhenden Punkt in der Er-

scheinungen Flucht« zu suchen sei die Aufgabe der Wissenschaft. Erst dadurch wird dem Denken Anregung gegeben, erst dadurch wird der Verstand geschärft: Kenntnisse als solche und nicht unter dem Gesichtspunkt grofser allgemeiner Regeln und Gesetze betrachtet, nehmen nur das Gedächtnis, also eine im allgemeinen doch untergeordnete Geisteskraft, in Anspruch. Es würde zwar nahe liegen, aber andererseits uns auch allzuweit von unserer Aufgabe abführen, wenn wir an einer Reihe konkreter Beispiele den Unterschied zwischen der Anhäufung blofser Kenntnisse und der wissenschaftlichen Betrachtung derselben ausführen und auseinander setzen wollten. Beschränken wir uns deshalb auf einige Worte. Wenn bei dem Geschichtsunterricht lediglich darauf gesehen wird, den Schülern eine Summe von Jahreszahlen, Regentennamen und Schlachttagen beizubringen, so wird in ihren Köpfen weiter nichts entstehen, als ein wüstes, ungeordnetes Chaos. Wird dagegen das Entwickelungsgesetz, das dem Menschen von der Wildheit durch die Barbarei in die Zivilisation führte und das ihn stets neue und vollkommenere Formen der Zivilisation annehmen läfst, wird, sagen wir, dieses Entwickelungsgesetz dem Geschichtsunterricht zu Grunde gelegt und mit Geschick an den einzelnen Ereignissen dargelegt und gezeigt, so wendet sich der Geschichtsunterricht nicht mehr nur an das Gedächtnis sondern an den Verstand, an die Fassungsgabe, an den Scharfsinn. Nicht mehr blofse Daten und Zahlen, sondern einen Begriff von der Entwicklung der Menschheit bekommen die Schüler für ihr Leben mit. Ganz entsprechend verhält es sich mit den Naturwissenschaften, nur dass hier der Wert der Wissenschaft gegenüber dem blossen Wissen noch weit deutlicher, klarer und begreiflicher zu Tage tritt.

Wir fragen weiter: Was ist nun der Unterschied zwischen dem Schönen und dem Wahren, oder um mit den Worten unseres Themas zu sprechen, zwischen der Wissenschaft und der bildenden Kunst? Wir wollen, um nicht in tiefsinnige metaphysische Untersuchungen zu geraten, ununtersucht lassen, ob nicht in letzter Instanz das Wahre, das Gute und das Schöne eins sind, ob nicht nach Jean Paul die höchsten Schönheiten mit den höchsten Wahrheiten zusammenfallen. Halten wir uns hier nur an die Erscheinungen, in denen das Schöne und diejenigen, in denen das Wahre zu Tage tritt. Wir haben oben als die Aufgabe der Wissenschaft bezeichnet, die Einzelerscheinungen an der Hand des Gesetzes vom Grunde unter allgemeine Gesichtspunkte zu

bringen. Sagen wir mit anderen Worten: vom Einzelnen zum Allgemeinen fortzuschreiten ist die Aufgabe der Wissenschaft. Die ästhetische Betrachtung besteht dagegen darin, im Einzelnen das Allgemeine zu schauen, bezw. es zu empfinden. Bei dem Künstler tritt zu der Gabe des Schauens und der Empfindung noch die Gabe des Bildens und Gestaltens. Jedoch hiermit haben wir uns nicht zu beschäftigen. Künstlerische Begabung ist eine Naturgabe und kann ebensowenig gelehrt als gelernt werden. Mit Recht ist der sprichwörtlich gewordene Nürnberger Trichter in Verruf gekommen; wir lächeln nur noch über die Naivität des ausgehenden 17. Jahrhunderts, die sich vermafs binnen 24 Stunden durch das Eintrichtern einer Reihe von Regeln einen perfekten Dichter zu machen. Es ist übrigens ebenso wenig in 24 Stunden, denn in 24 Tagen oder Wochen oder Jahre möglich. Die sorgfältig geleitete und mit den besten Lehrkräften und Lehrmitteln versehene Dichterschule würde niemals einen Shakespeare hervorbringen; einen »Hamlet«, einen »Othello«, einen »Richard III«, einen »Wallenstein«, einen »Götz von Berlichingen«, eine »Göttliche Komödie« des Dante zu dichten ist eine Kunst, die nicht gelehrt werden kann. Und ebenso wenig sind alle Malerakademien der Welt imstande Gemälde wie die Madonna des Raphael oder das Abendmahl des Leonardo da Vinci oder die Portraits des Van Dyck zu produzieren oder gar zu übertreffen. Mit der Bildhauerei, mit der Architektur verhält es sich ebenso.

Also nicht die Produktion von Kunstwerken, sondern nur die Möglichkeit, Kunstwerke nachzuempfinden, kommt für die Erziehung und die allgemeine Bildung der Jugend in Betracht. Welche Geisteskräfte sind es nun aber, die bei der Nachempfindung der Kunstwerke in Anspruch genommen werden? Nach den Sprachforschern kommt »schön« von »schauen«. Halten wir an dieser Worterklärung fest. An die Sinnlichkeit, eine natürlich im reinsten und edelsten und andererseits im weitesten Sinne genommene, sowie an das Gemüt und die Phantasie wenden sich die Kunstwerke, während sich die Wissenschaft an den Verstand und die Vernunft richtet. Von beiden grofsen Gebieten in gleicher Weise, oder doch in annähernd gleicher Weise wird eine Geisteskraft in Anspruch genommen — der Scharfsinn, oder wie man es mit einem der lateinischen Sprache entlehnten Worte ausdrückt: die Sagacität.

Eine Unsumme von Theorien sind über die Kunst und die Ästhetik aufgestellt worden; eine Auswahl aus dieser schier er-

drückenden Fülle bringt Hennig in dem oben genannten Werke. Wir sind geneigt uns Schopenhauer anzuschliefsen, der seinerseits wie in so vielen, auch in seiner Lehre von der Ästhetik auf den Schultern des grofsen Immanuel Kant steht. Für Kant bedeutet die Freude am Schönen ein uninteressiertes, d. h. nicht den persönlichen Nutzen im Auge haltendes Wohlgefallen: für Schopenhauer ist die Kunst ein Quietiv des Willens: d. h. die Anschauung von Kunstwerken beschwichtigt die Leidenschaften, die Betrübnisse und Kümmernisse, die der Kampf ums Dasein in der Menschenbrust entfesselt. Die Dichter sind im allgemeinen ähnlicher Ansicht gewesen wie die beiden genannten Philosophen. Schiller sang:

Flüchte aus der Sinne Schranken
In die Freiheit der Gedanken
Und die Fluchterscheinung ist entflohn.

Und Platen sagt:

Um den Sinn emporzurichten
Von der Sinne rohem Schmaus,
Um der Dinge Mafs zu lernen,
Sandte Gott die Dichter aus

und kurz zuvor:

»Nicht der Glaube ist's alleine, der die Welt besiegen lehrt,
Wifst, dafs auch die Kunst in Flammen das Vergängliche verzehrt.«

Mit anderen Worten: Erhebung über die Sinnenwelt mit ihren Täuschungen und Qualen, das ist nach den genannten Männern die Aufgabe des Schönen. Einer der bedeutendsten neueren Philosophen, der edle, leider allzufrüh verstorbene Friedrich Albert Lange kommt am Schlufs seiner vorzüglichen Geschichte des Materialismus zu ganz ähnlichen Resultaten. »Wer will die Madonna des Raphael meistern oder wer will eine Messe vom Palestrina des Irrtums zeihen«, sagt er etwa.

Wir wollen jetzt dazu übergehen, zu betrachten, in wie weit die bildende Kunst für die Erziehung und die allgemeine Bildung, namentlich was die Volksschule betrifft, in Betracht kommt.

Zu der bildenden Kunst im weitesten Sinne gehört: die Poesie, die Musik, die bildenden Künste im engeren Sinne d. h. Malerei, Architektur, Skulptur, aber auch der Schönheitssinn, wie er sich in der Betrachtung der Natur zeigt und das, was wir kurzweg schöne Lebensführung nennen möchten. Wir werden im Folgenden noch reichlich Gelegenheit haben, den letzteren Punkt, der wie wir schon hier sagen wollen, aufserordentlich wichtig ist, näher zu erläutern und auseinander zu setzen.

Die bildende Kunst in diesem weiten und weitesten Sinne, den wir ihr eben untergeschoben haben, ist allerdings, wie wir schon hier bemerken wollen, für die Erziehung und allgemeine Bildung unserer Jugend von ganz demselben Werte wie die Wissenschaft. Wir behaupten dieses, trotzdem wir uns des gewaltigen Unterschiedes wohl bewufst sind, der unser intellektuelles Zeitalter von dem ästhetischen der Griechen trennt. Wir wissen, dafs in dem nordischen Klima, unter einem rauhen Himmel, in Gegenden, die, wenigstens im nördlichen Deutschland zum grofsen Teile aller pitoresken landschaftlichen Reize entbehren, in Städten mit modernen Mietskasernen, in unfertigen Fabrikorten, in ärmlichen Dörfern nicht derselbe Schönheitssinn in der Jugend erweckt werden kann, der einstmals das griechische und zumal das attische Volk beseelte. Der heitere Himmel Griechenlands, das wunderbare, blaue Meer, die schön geschwungenen Linien der Berge, die Kunstwerke, die den Athener auf Schritt und Tritt umgaben, das dramatische öffentliche Leben, das sich auf der Pnyx und dem Markte abspielte, die leichte südliche Kleidung, die die schönen Körperformen kaum verhüllte, die öffentlichen Turnübungen, alles dieses fehlt dem Norden und wird schwerlich durch Ingredienzien der verschiedensten Art ihnen ersetzt werden können.

Es möchte scheinen, als ob wir hiermit schon unsere Frage, trotz unserer gegenteiligen Behauptung verneinend beantwortet hätten. Doch dies scheint nur so. In der That war im Altertum, wenigsens in Griechenland, die ästhetische Bildung der Hauptteil der Erziehung, wichtiger als die intellektuelle, ja zum Teil, als die sittlich-religiöse; wir können und wollen der bildenden Kunst nur die Gleichberechtigung, aber nicht das Übergewicht über die Wissenschaft erkämpfen.

Die Gründe, die wir für die Gleichberechtigung der bildenden Kunst mit der Wissenschaft für die Erziehung und allgemeine Bildung unserer Jugend ins Feld zu führen haben, können wir in drei Gruppen abteilen. Die bildende Kunst — wir nehmen sie hier in dem oben skizzierten weitesten Sinne — oder vielmehr die Kenntnis derselben, gehört, wie wir schon oben ausgeführt haben, zu der Totalität des fertigen Menschen. Die bildende Kunst ist aber weiter unentbehrlich sogar für die beiden andern grofsen Zweige der Erziehung, für das sittlich-religiöse

und das wissenschaftlich-intellektuelle Gebiet. Zum dritten gewährt die bildende Kunst — jetzt im engeren und engsten Sinne genommen, namentlich so weit sie überhaupt in der Volksschule behandelt werden kann — den Schülern einen bedeutenden praktischen Nutzen.

Gehen wir nun die drei Hauptgründe einzeln durch. Verhältnismässig wenig ist über den erst genannten zu sagen; in Bezug auf ihn können wir im wesentlichen zurückverweisen auf das, was wir gleich am Anfang dieser unserer Abhandlung gebracht haben. Immerhin dürften einige nähere Ausführungen zu diesem Punkte nicht ganz überflüssig sein.

Ein Mensch ohne jedes ästhetische Empfinden ist kein vollständiger, sagen wir einmal, ist kein geistig ausgewachsener Mensch. Ihm sind die Schönheiten der Natur, ihm sind die Schönheiten der Kunst verschlossen. Für ihn haben die Dichter vergebens gedichtet — und was das bedeutet, hat unser grofser Goethe im Tasso schön, kurz und einfach ausgedrückt: »Und wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt, ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei.« Nicht, dafs wir einen der ästhetischen Bildung ermangelnden Menschen etwa mit einem sittlichen Mangel behaften wollen, das liegt uns fern, es wäre sogar thörichte Anmafsung. Es giebt schöne Seelen, schlichte, ungebildete, einfache Menschen von ungekünstelter Herzensgüte, deren tiefe Religiosität und ungeheuchelte Güte den Mangel ästhetischer wie intellektueller Bildung durchaus ersetzen. Selbst der Atheist Schopenhauer zieht solche gläubige Naturen einem Bacon von Verulam vor. Es giebt ausgezeichnete Fachgelehrte, Mathematiker, Physiker u. s. w., denen jedes Verständnis für Kunst verschlossen ist, und die doch in ihrem Fache Bedeutendes leisten. Wir werden diese Leute nicht unterschätzen, wenn wir auch zugestehen wollen, dafs bei diesen der Mangel ästhetischen Empfindens unangenehmer berührt, als bei den eben skizzierten einfach religiösen Leuten. Es macht doch immerhin einen peinlichen Eindruck, wenn wir von einem französischen bedeutenden Mathematiker — wer es war ist uns im Augenblicke entfallen — vernehmen, dafs er bei der Aufführung einer klassischen Tragödie in die Worte ausbrach: Und was soll denn dieses Stück beweisen? Unserer Empfindung nach ist es bedeutend verzeihlicher, wenn wir gleichsam als Gegenstück zu der eben angeführten Anekdote,

erfahren, dafs der italienische Tragiker Alfieri nie in seinem Leben gelernt hat, die einfachsten mathematischen Sätze zu beweisen. Ästhetisch ungebildete Leute können im praktischen Leben sehr viel leisten, unter Umständen mehr als feinfühlige Schöngeister, namentlich wenn die ästhetische Bildung, wie das leider häufig geschieht, mit einer gewissen Sentimentalität oder sentimentalen Schwäche verbunden ist. Wir wollen hier überhaupt gleich hervorheben, dafs jede Einseitigkeit ihr Bedenken hat, die rein ästhetische des Gegengewichts der intellektuellen und sittlich-religiösen beraubte, so gut wie die so leicht zum Fanatismus ausschliefslich religiöse und die so leicht zur geistigen Dürre führenden ausschliefslich intellektuellen Wissenschaft. Auch Staatsmänner hat es gegeben und giebt es, bei deren Geburt die Musen und Grazien nicht gelächelt haben. Man erzählt von dem jüngeren Pitt — allerdings wohl fälschlich, dafs er gesagt haben soll — ein Sack Reis sei ihm lieber als die Gedichte des Homer. Auch der verstorbene erste Reichskanzler Deutschlands, der Fürst Bismarck, sowie sein politischer Antipode Eugen Richter, haben niemals eine ästhetische Bildung irgendwie in Ausspruch genommen noch Wert darauf gelegt. Es liegt uns fern, die hohe Bedeutung der genannten Männer herabsetzen zu wollen; anziehender aber wirken auf uns die Gestalten jener Staatsmänner, die mit praktischer Tüchtigkeit literarische Bildung und ästhetisches Verständnis verbinden. Die Gestalten, wie der grofse Athener Perikles, den man den olympischen nannte, der Freund des Philosophen Anaxagoras und des Bildhauers Phidias, in dessen olympischem Zeus, wie man sagt, der grofse Staatsmann hergestellt sein soll, wie Lorenzo von Medici, nach welchem das Blütezeitalter italienischer Kunst benannt worden ist, wie das der Griechen nach Perikles, wie Karl der Grofse, der trotz eigenen Bildungsmangels die geistigen Bestrebungen seiner Zeit so mächtig förderte, wie Friedrich der Grofse, der gleich seinem Namensvetter, dem zweiten Friedrich von Hohenstaufen, danach trachtete, den Lorbeer des Dichters mit dem des Kriegers und Staatsmannes zu verbinden, wie, um noch einige ganz neue Beispiele anzuführen, die beiden englischen Staatsmänner, der Führer der Konservativen Disraeli und der Führer der Liberalen Gladstone, von denen der erstere ein glänzender und geistvoller Romanschriftsteller, der zweite ein feingeistiger Kenner des klassischen Altertums war.

Man verzeihe uns diese Abschweifung. Wenn wir gesagt haben, dafs die ästhetische Bildung genau so zur Totalität des geistigen Menschen gehört, wie die sittlich-religiöse und intellektuell-wissenschaftliche, so spricht schon der eine Umstand für uns, dafs stets, namentlich von den Gröfsen unserer Litteratur, das Griechentum als das nacheiferungswerte Vorbild rein menschlicher Bildungsvollkommenheit uns bezeichnet worden ist. Eine wie wichtige, ja überwiegende Rolle aber im Griechentum die ästhetische Bildung gespielt hat, haben wir schon oben in kurzen Zügen zu skizzieren versucht.

Als zweiten Hauptgrund der Gleichberechtigung der bildenden Kunst mit der Wissenschaft für die Erziehung und allgemeine Bildung der Jugend führten wir oben an, dafs die sittlich-religiöse und intellektuell-wissenschaftliche Bildung, um fruchtbringend zu sein, von ästhetischem Geiste durchdrungen und getragen sein mufs. Vielleicht stofsen diese Hauptgründe auf Widerspruch. Bemühen wir uns daher sie zu beweisen und sei es uns verziehen, wenn wir etwas länger bei ihnen verweilen. Möge zunächst ein Dichter Zeugnis für uns ablegen. Im Eingang des »Befreiten Jerusalem« sagt Torquato Tasso, jener unglückliche Dichter, dessen Schicksal Goethe zu einem herrlichen Drama begeistert hat:

»Du weifst ja, dafs die Welt, wo seiner Gaben
Parnass die süfsesten verströmt, sich drängt
Und dafs die Wahrheit manchesmal, vergraben
Im holden Raum, die Sprödesten lockt und fängt.
So reichen wir ja auch dem kranken Knaben
Des Bechers Rand mit süfsem Nafs besprengt,
Getäuscht empfängt er, ohne Widerstreben
Das bittre Gift und, durch die Täuschung, Leben.

Wir brauchen ja wohl kaum den Sinn dieser Stanze auseinander zu setzen. Die Wahrheit, die in rein verstandesmässiger wissenschaftlicher Form vorgetragen unter Umständen, namentlich auf Novizen, auf Neulinge abstofsend wirkt, wird anziehend und lockt herbei, wenn sie in schönen Formen oder gar in den Mantel der Dichtkunst gekleidet wird. Nicht genug kann der Lehrer sich diese Wahrheit einprägen, nicht emsig genug kann er trachten, sie zu befolgen und in das Leben zu übersetzen. Die Grammatik, um mit einem Beispiel anzufangen, ist ein Lehrstoff, der selten besonders anziehend wirkt. Da bieten sich dem

Lehrer eine Reihe Hilfsmittel ästhetischer Natur dar, um diesen Gegenstand dennoch in anziehender Weise zu behandeln und, ganz nach Tassos Vorschrift, durch Versüfsung der bittern Pillen den Schülern den anfänglich abstofsenden Lehrstoff nicht nur erträglich, sondern lieb und wert zu machen. Für die unterste Stufe bieten sich die niedlichen Reime, die kleinen Sinnsprüche und Merkwörtlein dar; auf den höheren Stufen tritt die vergleichende Sprachforschung ein, scheinbar eine schwere, dem jugendlichen Alter ungeniefsbare, ja unzugängliche Disziplin. Und doch, was vermag gerade auf diesem Gebiete der geschickte Lehrer. Er versteht es in der Geschichte eines kurzen Wortes womöglich das ganze bunte, wechselnde Geschick des grofsen arischen Volksstammes spiegeln zu lassen, den Schüler von den dürren Hochebenen des Hindukusch, durch die Steppen des Indus, in die feuchtwarmen Urwälder des Ganges und dann wieder über den Rosenhainen von Schiras, durch die Pässe des Kaukasus und die Steppen des südlichen Rufslands nach den Eichenhainen Alt-Germaniens; oder aber entlang dem schwarzen Meere, durch das Inselmeer Griechenlands, nach der Pnyx von Athen und dem Forum der weltbeherrschenden Roma zu führen. Bei anderen Disziplinen, wie bei der Astronomie liegt die Notwendigkeit und Möglichkeit der ästhetischen Betrachtung ja auf der Hand. Der gestirnte Himmel über uns vermag ja fast die prosaischsten Menschen in eine gewisse poetische Stimmung zu versetzen; ihm hat Kant und mancher vor und nach ihm einen bedeutenden Einflufs auf die Entstehung des philosophischen Denkens und wohl mit Recht zugeschrieben. Die physische Geographie im engeren Sinne — die Lehre von den Gestaltungen der Länder, den Gebirgen, den Flüssen u. s. w. — ist wieder ein Thema, das einem grofsen Teil der Jugend nicht eben interessant ist; hier kann ebenfalls die ästhetische Gestaltungskraft des Lehrers fördernd und zur Aufmerksamkeit zwingend eingreifen. Man mache darauf aufmerksam, wie die schöne Gestaltung von Alt-Hellas mit seinen blauen Bergen, mit seiner bunten Inselwelt so unendlich fördernd auf die künstlerische Entwicklung jenes wirklich auserwählten Volkes eingewirkt hat. Manches Flufssystem, manche Gebirgskette üben, wenn von geschickten Händen gezeichnet geradezu eine ästhetische Wirkung aus. Ganz besonders aber ist es die Geschichte, die eine ästhetische Behand-

lung gebieterisch erheischt, wenn sie die Schüler zur Begeisterung fortreifsen soll. Sind es doch auch immer die Historiker gewesen, die zugleich Meister des Stils waren, die sich einen grofsen Leserkreis erworben und gesichert haben. Der Altmeister der Geschichtsschreibung, der verstorbene Leopold von Ranke ist ein gründlicher Beweis dafür wie tiefe, gründliche und exakte Forschung wohl vereinbar mit der schönsten, fast dichterisch-schönen Darstellung sind; dasselbe gilt von seinem Nebenbuhler, dem grofsen englichen Historiker Macaulay, weiter von Treitschke und von dem alten Herodot.

Nicht minder wichtig wirkt die ästhetische Behandlung auf dem sittlich-religiösen Gebiete. Glücklicherweise ist sie dort durch die Natur unserer religiösen Urkunden schon derartig deutlich vorgezeichnet, dafs, um einen trivialen Ausdruck zu gebrauchen, ein Blinder mit dem Stock sie fühlen kann. Die Schüler der höheren Lehranstalten geniefsen den nicht zu unterschätzenden Vorzug aus dem Homer das Leben der griechischen Urzeit, aus dem Tacitus, dem Nibelungenliede u. s. w. das Leben der germanischen Urzeit kennen zu lernen. Es liegt ein unendlicher Reiz darin und zugleich eine sittlich erhebende Wirkung, zumal für unsere moderne, überreizte Zeit, in der Betrachtung der klaren, einfachen und doch in ihrer Art so grofsartigen Verhältnisse der Vorzeit. Da bietet nun der religiöse Unterricht den Schülern der Volksschule einen Ersatz. Das Leben der Patriarchen in ihrer ungekünstelten, ungeschminkten Einfachheit, wie die Bücher des alten Testaments sie uns schildern, steht an ästhetischer Wirkung den homerischen Gedichten und den heiligen Veden der Inder, die uns ähnliche gesellschaftliche Zustände vorführen, würdig zur Seite. Und weiter denken wir an die reine, krystallklare Sprache, in der des grofsen Erlösers Worte uns überliefert worden sind, die Bergpredigt wirkt, wenn irgendwie mit Geschick den Zöglingen vorgetragen, nicht minder ästhetisch, wie sittlich und religiös erhebend. Ebenso untrennbar verschlungen sind das ästhetische wie das religiöse Moment in den Kirchenliedern, jenem Schatz der lutherischen Kirche, um welchen andere Kirchen sie beneiden können und beneiden. Und da wir gerade vom Luthertum sprechen: die Person Luthers den Schülern vorzuführen, sie ihnen wie Schiller den Wallenstein »menschlich näher zu bringen«, ist wieder so eine Aufgabe für den Lehrer, bei deren Erfüllung auch die Ästhetik hilfeleistend beispringen mufs.

Aber nicht nur indirekt ist die bildende Kunst von hoher Bedeutung für die Erziehung und allgemeine Bildung der Jugend, sondern auch direkt. Wir wollen hier noch einmal auf die Definition zurückkommen, die wir oben von der bildenden Kunst gaben. Wir sagten da, dafs zu dieser im weitesten Sinne, auch die schöne Lebensführung, wiederum in gröfster Ausdehnung genommen, gehörte. Wir rechnen zu der schönen Lebensführung Ordnung, Sauberkeit, gute Körperhaltung, Anmut in Sprache und Gebärde, Geschmack selbst in den gewöhnlichsten Dingen des Lebens, Anordnungsgabe und was dergleichen mehr ist. Von den, im engeren Sinne, sogenannten bildenden Künsten dürfte für die Volksschule nur der Zeichenunterricht in Betracht kommen, von den andern Künsten im weitern Sinn die Musik und die Poesie.

(Schlufs folgt.)

Die obligatorische Fortbildungsschule im Königreich Sachsen. [1]

Ein Rückblick auf ihr 25jähriges Bestehen und ein Ausblick in ihre weitere Entwickelung von **Emil Rasche,** Schuldirektor.

I.

Zur Geschichte der Begründung und Entwickelung der obligatorischen Fortbildungsschule.

Das Bedürfnis, die aus der Volksschule entlassenen und in das Berufsleben eingetretenen jungen Leute in den Hauptunterrichtsfächern noch weiter und tiefer zu führen, das theoretische Schulwissen möglichst zum praktischen Können zu gestalten, hatte sich im Königreich Sachsen schon vor dem Inkrafttreten des neuen Volksschulgesetzes geltend gemacht, und aus diesem Bedürfnis heraus waren die sogenannten »Sonntagsschulen« entstanden, die meist von gemeinnützig wirkenden Vereinen — Gewerbevereinen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Vereinen — ins Leben gerufen worden warenund von denselben auch erhalten wurden.

---

[1]) Nachstehende Ausführungen beschränken sich ausschliefslich auf die allgemeinen Fortbildungsschulen im Königreich Sachsen; sie lassen die übrigen zahlreichen Fortbildungsschulanstalten wie Handels-Gewerbeschulen etc. ganz aufser Betracht.

So hoch das Bestreben dieser Vereine anzuerkennen war, so hatte es doch für die Allgemeinheit nur wenig Bedeutung, da diese Schulen leider nur von einer verhältnismäfsig sehr geringen Anzahl junger Leute besucht wurden. Im Jahre 1874 betrug die Zahl der gesamten »Sonntagsschulen« Sachsens 215, und diese 215 Schulen wurden insgesamt von nicht mehr als 7404 Schülern besucht. Das dürfte ungefähr der zehnte Teil aller damals im Sachsen lebenden jungen Leute im Alter von 14—17 Jahren gewesen sein. Demnach machten $^9/_{10}$ der jungen Leute von der segensreichen Einrichtung der sonntäglichen Fortbildungsschule keinen Gebrauch, und da eine bindende Verpflichtung zum Fortbildungsschulbesuche nicht vorhanden war, so war der Schulbesuch des verbleibenden Zehntels ein durchaus unregelmäfsiger.

Ganz zutreffend heifst es darum in der »Darlegung der im Königreiche Sachsen mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen« [1]) von diesen Sonntagsschulen: »Wenn zuweilen die Ansicht vertreten worden ist, den ehemaligen Sonntagsschulen sei von den jetzt bestehenden öffentlichen Fortbildungsschulen der Vorzug zu geben, so kann einerseits zwar nicht in Abrede gestellt werden, dafs einige der ersteren während ihrer langjährigen Existenz eine segensreiche Thätigkeit entwickelt haben; andererseits aber ist nachträglich noch zu konstatieren, dafs den meisten und darunter auch solchen, welche unter genauer Kontrolle gewerblicher Korporationen standen, die rechte Lebensfähigkeit thatsächlich abging. [2])

Die Massenhaftigkeit der Versäumnisse, die Unpünktlichkeit des Schulbesuchs und die Indolenz eines grofsen Teiles der

---

[1]) Mittelst Königl. Drekrets vom 3. November 1879 den Ständen des Landes zugegangen. Verlag von Alwin Huhle, Dresden, 1879.

[2]) In Glauchau war im Jahre 1830 eine Sonntagsschule begründet worden, die aber nicht zur rechten Lebensfähigkeit kommen konnte, bis 1859 die dortigen Handwerkerinnungen eine Innungsfortbildungsschule mit obligatorischer Verbindlichkeit für alle Handwerkerlehrlinge Glauchaus begründeten. Nun gelangte die Schule zum Blühen und sie zählte in 12 Klassen über 600 Schüler. Als aber mit der Einführung der Gewerbefreiheit im Jahre 1861 die Innungen aufgehoben wurden und die Glauchauer Innungsbestimmung bezüglich der Fortbildungsschulpflicht sich als hinfällig erwies, ging auch die Fortbildungsschule zurück und nach wenig Jahren zählte sie kaum 100 Schüler.

Schüler, deren Gesamtzahl ohnehin eine sehr geringfügige war, stellten nicht selten die Erfolge des Sonntagsschulunterrichts stark in Zweifel.«

Hierzu kam noch der weitere Umstand, dafs die Sonntagsschulen weniger den Zweck verfolgten, die in der Volksschule gewonnene allgemeine Bildung zu ergänzen und zu vertiefen, sondern für sie waren mehr »praktisch-gewerbliche Erfordernisse« mafsgebend; sie beschränkten sich daher in ihrem Unterricht zumeist auf solche Disziplinen, wie Zeichnen, Buchführung etc., die in der Volksschule keine Berücksichtigung gefunden hatten.

Man darf daher wohl mit Recht sagen, dafs gerade die fakultativen Sonntagsschulen in ihren offen zu Tage tretenden Mängeln den treffendsten Beweis lieferten, dafs einer durchgreifenden Hebung, Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Volksbildung nur die obligatorische Fortbildungsschule dienen könne, und diese Anschauung wurde nicht nur in den Lehrervereinen vertreten, sondern sie brach sich auch in anderen Korporationen mehr und mehr Bahn.

In den »Motiven«, die dem Entwurfe des neuen Sächsischen Volksschulgesetzes [1]) beigegeben waren, heifst es bezüglich der Fortbildungsschule: »Wie die von landwirtschaftlichen Vereinen, städtischen Korporationen, Handelskammern und Lehrervereinen wiederholt ausgesprochenen hierauf gerichteten Wünsche zeigen, dafs die Notwendigkeit der Fortsetzung des Bildungswerkes über die Kinderjahre sehr allgemein anerkannt wird, so hat sich auch die Regierung der Wahrnehmung nicht verschliefsen können, dafs insbesondere die gegen früher so vielfach veränderte Stellung der Jugend zu ihren Lehr- und Dienstherren die Notwendigkeit einer Erweiterung der Schulpflicht mit sich bringt, wenn das, was Unterricht und Erziehung bis zum 14. Jahre erreicht haben, nicht wieder untergehen soll. Man ist der Meinung, dafs es eine unbeweisbare Forderung an ein neues Schulgesetz sei, auch der unabmittelten Jugend des Volkes die Vorteile zu sichern, die anerkannter Mafsen aus einer, wenn auch beschränkten Fortsetzung der Schule über die Grenzen der Kinderjahre hinaus hervorgehen und auch ihr dazu zu verhelfen, durch Befestigung und Erweiterung des in der Kindheit

[1]) Dekret an die Stände, den Entwurf eines Volksschulgesetzes für das Königreich Sachsen betreffend, vom 8. Dezember 1871.

erworbenen Wissens und Könnens für die Aufgaben des bürgerlichen Lebens reicher zu machen.« Diese Anschauung wurde auch in den beiden Kammern des sächsischen Landtages, der in den Jahren 1871/72 tagte, warm vertreten und der Antrag der Regierung, der die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule bezweckte, fand allseitige Zustimmung. In der zweiten Kammer waren auch die Mitglieder, die offen auf die Schwierigkeiten hinwiesen, welche mit der Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule verknüpft sein würden, dafür »das obligatorische System der Fortbildungsschule aufrecht zu erhalten«; allerdings brachten sie einen sehr bedenklichen Antrag ein, der besagte: In besonderen Fällen kann mit Zustimmung des Bezirksschulinspektors die Errichtung von Fortbildungsschulen ganz oder teilweise unterbleiben; auch darf in besonderen Fällen der Schulvorstand die Befreiung vom Besuche der Fortbildungsschule genehmigen.« Auf der anderen Seite aber ging man in seinen Forderungen weit über die Regierungsvorlage hinaus, und ein liberaler Abgeordneter führte aus: »Soll aus der Fortbildungsschule überhaupt etwas werden, soll sie Früchte tragen und Erfolg haben, dann mufs der Unterricht auf längere Zeit als 2 bis 3 Stunden ausgedehnt werden und mufs mindestens 6 Stunden umfassen, dann mufs den Schülern ein voller freier Schultag in der Woche gegeben werden. Von dieser Seite wurde daher auch beantragt, dafs der Fortbildungsschulunterricht weder am Sonntag, noch am Abend eines Wochentages gegeben werden dürfe. Die Kammermajorität lehnte aber beide Anträge ab und nahm den diesbezüglichen § in des Fassung des Regierungsentwurfs an: »Der Fortbildungsschulunterricht wird in wöchentlich wenigstens 2 Stunden am Sonntag und am Abend eines Wochentages erteilt. Dabei aber wurde doch einer weiteren Entwicklung der Fortbildungsschule Raum gegeben und dem Schulvorstande das Recht eingeräumt, den Fortbildungsschulunterricht bis auf 6 Stunden wöchentlich zu erweitern« und zum Besuche dieses erweiterten Fortbildungsschulunterrichts die männliche Jugend zu verpflichten. Bezüglich der Dauer der Fortbildungsschulpflicht setzte die Regierungsvorlage fest, dafs sich die Fortbildungsschulpflicht auf drei Jahre zu erstrecken habe. Gegen diesen Passus erhob sich schon in der Deputation der zweiten Kammer Widerspruch und ihre Minorität erklärte, dafs sie einen Schulzwang

über zwei Jahre nicht für gerechtfertigt erachte, da die Schüler von diesem Alter an sich vollständig ihren Berufspflichten widmen müfsten. Die Kammer aber stimmte der 3jährigen Fortbildungsschulpflicht mit 40 Stimmen gegen 26 Stimmen zu. Die Stimmung, die bezüglich der Fortbildungsschule in der grofsen Majorität der ersten Kammer herrschte, kennzeichnete der Deputationsbericht, in dem es u. a. hiefs: »Das in der Volksschule erworbene Wissen bedarf der Befestigung, Vervollständigung und Erweiterung mit besonderer Berücksichtigung auf das praktische Leben, und dies um so mehr, je gröfser die Ansprüche sind, welche die Zeit auf gewerblichem und wirtschaftlichem Gebiete an jeden einzelnen Staatsangehörigen macht. Um diesem Bedürfnis, welches so allgemein anerkannt ist, dafs eine weitere Begründung desselben überflüssig erscheint, Rechnung tragen zu können, mufs die Schulzeit verlängert und durch organische Verbindung von Fortbildungsschulklassen mit der Volksschule die Füglichkeit geboten werden, dasjenige, was dieselbe im Hinblick auf die Kindesnatur und die ihr kurz zugemessene Zeit nicht zu gewähren vermag durch fortgesetzten Unterricht zu erreichen. In der vorgeschlagenen Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule, deren Aufgabe die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, insbesondere aber die Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind, hat daher auch die Deputation im Prinzip einen erfreulichen Fortschritt zu erkennen gehabt. Die Abstimmung der ersten Kammer ergab, dafs die obligatorische Fortbildungsschule, nach welcher die aus der Volksschule entlassenen Knaben noch drei Jahre lang zum Besuche der Fortbildungsschule verbunden sind, einstimmig angenommen wurde. Einhellige Annahme fanden in der ersten Kammer auch die Bestimmungen des Gesetzentwurfes, die sich auf die Stundenzahl und die Tageszeit des Unterrichts beziehen.

Die Einführung der durch das Volksschulgesetz vom 21. April 1873 begründeten obligatorischen Fortbildungsschule vollzog sich schnell und ruhig, und da das Gesetz am 15. Okt. 1874 in Kraft trat, wurden einzelne obligatorische Fortbildungsschulen schon im Oktober dieses Jahres ins Leben gerufen; die meisten aber entstanden Ostern 1875 und nur in wenigen Gemeinden

verschob sich der Einführungstermin aus triftigen Gründen um eine kurze Zeit über diesen Termin hinaus.

Sehr bald aber zeigte sich der neubegründeten Fortbildungsschule gegenüber ein ungestümer Widerwille, der sich nicht nur in den Fortbildungsschülern selbst regte und in ihrem unbotmäfsigen Betragen und ihrem trotzigen Unfleifs zum Ausdruck kam, sondern der auch auf Seite der Lehr- und Dienstherrn offenkundig hervortrat. Es begann daher für das neue Institut eine Zeit ernsten Kampfes. In sechs aufeinander folgenden Landtagsperioden gingen der Regierung und den beiden Kammern von Seiten zahlreicher Landgemeinden und gewerblicher Korporationen Petitionen zu, deren Bestreben darauf gerichtet war, die Fortbildungsschule auf dem Lande ganz zu beseitigen oder wenigstens zu beschränken. Der erste Sturm zeigte sich in der Petition, die dem 1879/80 tagenden Landtage zuging und die die »Aufhebung der Fortbildungsschule auf dem Lande« bezweckte. Begründet wurde das Petitum mit der kühnen Behauptung, »dafs die obligatorische Fortbildungsschule der Landwirtschaft offenbar Schaden zufüge«. Ferner wurde angeführt, dafs die meisten Fortbildungsschüler die Schule mit einem solchen Widerwillen besuchten, dafs von einer Freudigkeit des Lernens keine Rede sein könne und dafs ihre Fortschritte gleich Null anzusehen seien. Verschiedene Abgeordnete, namentlich aber der Kultusminister von Gerber traten warm für die Fortbildungsschule ein, betonten, dafs in der kurzen Zeit ihres Bestehens und unter den obwaltenden Verhältnissen von eigentlichen Früchten nicht die Rede sein könne, dafs sich die Fortbildungsschule aber schon jetzt als bedeutungsvoll für die sittliche und geistige Bildung des Volkes erwiesen habe und mit der Zeit in noch höherem Mafse erweisen werde. Einstimmig nahmen die Kammern den Antrag der Deputationen an, die Petition auf sich beruhen zu lassen und beschlossen weiter, »die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, der nächsten Ständeversammlung eine Darlegung der mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen zugehen zu lassen.« Um aber die Schulverwaltung in ihrem Kampfe gegen die Unbotmäfsigkeit der Fortbildungsschüler wirksam zu unterstützen, wurde beschlossen, »die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, den Lehrern und Schulbehörden Mittel an die Hand zu geben, die Zucht in den Fortbildungsschulen energischer als seither handhaben zu können.«

In der nächstfolgenden Landtagsperiode wurde den Landständen mittelst Königl. Dekrets die von denselben erbetene »Darlegung der im Königreich Sachsen mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen« unterbreitet, und darin wurde bezüglich der »Erfolge« in der Fortbildungsschule »mit Sicherheit behauptet, dafs dieselben von Jahr zu Jahr bessere geworden seien«. Weiter heifst es hierüber: »Zwar giebt es wohl in jeder Klasse einige Jünglinge, die ohne Gewinn den Lehrkursus durchlaufen, aber gröfser ist doch die Zahl derjenigen, welche fester in den Schulkenntnissen, geübter in den wichtigsten Fertigkeiten, reicher an fruchtbaren Gedanken und zu eigner Weiterbildung angeregt, die Schule wieder verlassen. Und zwischen jenen stumpfen und diesen sichtlich vorwärts strebenden Schülern stehen alle die, welche dem Fortbildungsschulunterrichte zum mindesten das zu verdanken haben, dafs er ihnen erhielt, was die Volksschule in langjähriger Arbeit begründet hat«. Bezüglich der Disziplin wird in der »Darlegung« ausgeführt, »dafs die verschärften Disziplinarbestimmungen der Verordnung vom 4. Nov. 1878 nicht ohne wohlthätigen Einflufs auf die Gestaltung der Schulzucht geblieben seien, und die sämtlichen Bezirksschulinspektoren hätten konstatiert, »dafs hinsichtlich der Disziplin in der Fortbildungsschule bereits ein bedeutsamer Fortschritt gemacht worden sei«. Im allgemeinen wird in der »Darlegung«, auf die wir noch wiederholt zurückkommen werden, bemerkt, »dafs die Klagen, Einwendungen und Bedenken gegen das eben erst begründete Institut« an Bedeutung verloren hätten, wenn auch nicht zu erwarten sei, dafs sie in kurzem ganz verschwinden würden.

»Die Klagen, Einwendungen und Bedenken« kamen denn auch auf diesem Landtage von neuem zum Ausdrucke, aber die darauf gerichtete Petition der Landgemeinden des Amtsgerichtsbezirks Seyda und Genossen beschränkte sich insofern, als nicht mehr die vollständige Aufhebung der Fortbildungsschule, sondern nur »die Herabsetzung der Fortbildungsschulpflicht auf zwei Jahre« erstrebt wurde. Mehrfach kam in den Kammern von neuem wieder der Gedanke zum Ausdruck, dafs es nicht angezeigt sei, jetzt schon an der wesentlichen Organisation unserer Fortbildungsschule zu rütteln; dafs es vielmehr wünschenswert erscheine, dem neuen Institut noch eine Zeit ruhiger Entwickelung zu gönnen, ehe vom Standpunkte der Gesetzgebung irgend

etwas zu ändern beabsichtigt oder wirklich geändert werde. Gleichwohl aber beschlossen die Kammern, die eben erwähnte Petition der Königlichen Staatsregierung zur Kenntnisnahme zu überweisen.

Dem folgenden Landtage, der in den Jahren 1883/84 tagte, lagen nicht weniger als 7 Petitionen — fast sämtlich von Landgemeinden ausgehend — vor, die von neuem die vollständige Aufhebung der obligatorischen Fortbildungsschule verlangten. Wohl versuchten einige Abgeordnete, diese Petitionen als berechtigt hinzustellen, aber die Majorität wies ein solches maſsloses Ansinnen zurück und der Kultusminister von Gerber betonte, er sei fest überzeugt, daſs »die Fortbildungsschule ein zum wahren Wohle des Volkes gereichendes Institut« sei und erfreulich sei es, daſs die neuesten amtlichen Berichte über die Entwicklung der Fortbildungsschule durchaus günstige seien. Einstimmig wurde daher beschlossen, die Petitionen auf sich beruhen zu lassen.

Obwohl weder die Regierung, noch der Landtag in seiner groſsen Majorität den Petitionen gegenüber eine freundliche Haltung eingenommen hatten, erschienen auch zum nächsten i. J. 1885 zusammentretenden Landtage von neuem Petitionen, die gegen die Fortbildungsschule gerichtet waren. Während man aber vorher um gänzliche Aufhebung der Fortbildungsschule petiert hatte, bat man nunmehr nur darum, die Dauer der Fortbildungsschule von 3 Jahre auf 2 Jahre herabzusetzen, bzw. es so einzurichten, daſs das dritte Fortbildungsschuljahr fakultativ werde. Wenn die Majorität der Landstände dafür stimmte, diese Petition der Regierung zur Kenntnisnahme zu überweisen, so geschah dies — wie aus dem Gange der Verhandlungen hervorgeht — durchaus nicht in der Absicht, die Staatsregierung zu veranlassen, auf die Wünsche der Petenten einzugehen, sondern nur um die Regierung damit zu veranlassen, alle die gesetzlichen Bestimmungen, die sich auf die Fortbildungsschule beziehen, einer Revision zu unterwerfen.

Noch zweimal versuchte man, Regierung und Landstände zu bestimmen, die Fortbildungsschulpflicht auf zwei Jahre zu beschränken. Charakteristisch ist, daſs diese Petitionen ausschlieſslich von Landgemeinden mit vorwiegend ackerbautreibender Bevölkerung ausgingen; in den Kreisen der Gewerbetreibenden hatte man sich mit dem neuen Institut ausgesöhnt. In der

zweiten Kammer des Landtages, der 1887/88 tagte, wurden von einer Seite drei Fragen aufgeworfen: 1. Hat die Fortbildungsschule bis heute den an sie gestellten Forderungen genügt? 2. Welche Ursachen sind es, die Veranlassung dazu geben, dafs ein Teil der Bevölkerung immer noch Widerwillen gegen die Fortbildungsschule zeigt? 3. Welche Mittel könnte der Staat ergreifen, diese erkannten Übelstände zu beseitigen? Die erste Frage wurde dahin beantwortet, dafs die Fortbildungsschule im allgemeinen günstige Fortschritte gemacht habe und den an sie gestellten Anforderungen genüge. Bezüglich der zweiten Frage wurde geäufsert, dafs die Ursache dieser Mifsstimmung hier und da wohl in den sozialen Verhältnissen gesucht werden könne; aber in der Hauptsache spreche sich darin nichts weiter als »krasser Egoismus« aus. Daraus aber wurde gefolgert, dafs der Staat keine direkten Mittel in der Hand habe, diese Mifsstimmung zu beseitigen, dafs es aber seine Pflicht sei, den Ansturm gegen die Fortbildungsschule ernst zurückzuweisen. Auch in diesem wie in dem darauffolgenden Landtage erwies sich der Kultusminister von Gerber wiederum als ein wackerer Kämpe, der das Institut der Fortbildungsschule, das er mit grofsen Hoffnungen ins Leben gerufen hatte, mit Nachdruck und bestem Erfolge gegen die feindlichen Anstürmer verteidigte. In einer Sitzung der zweiten Kammer i. J. 1890 sprach er sich offen dahin aus, dafs sich der in den Petitionen ausgesprochene Widerwille nicht nur gegen das dritte Fortbildungsschuljahr, sondern gegen die Fortbildungsschule überhaupt richte. Würde man das dritte Schuljahr aufheben, so würde bald ein neuer Ansturm gegen das zweite Schuljahr kommen. Alle Stürme gegen die Fortbildungsschule scheiterten demnach erfreulicher Weise an der Standhaftigkeit der Regierung und der Landstände.

Mit dem 1889/90 tagenden Landtage waren die äufseren Kämpfe um die Existenz und um die zu recht bestehende gesetzliche Organisation der Fortbildungsschule beendet. Fünfzehn Jahre hatte diese Periode des Kampfes gewährt; aber gerade durch diese ernsten Kämpfe war die Fortbildungsschule in sich selbst mehr und mehr gefestigt worden. Schon im Jahre 1880 nach erst fünfjährigem Bestehen der Fortbildungsschule konnte der Geheime Schulrat Grüllich schreiben: »Soviel ist eine unbestreitbare Thatsache, dafs die Fortbildungsschule, vom Ernste

des Gesetzes getragen, sich mehr und mehr eingebürgert, von Jahr zu Jahr eine festere Gestalt gewonnen und immer bessere Erfolge erzielt hat. Die anfänglich lebhafte Opposition von Eltern, Arbeitgebern, Schülern brach sich an der Standhaftigkeit des Gesetzgebers; man begann sich in das Unvermeidliche zu fügen und bekam nun auch den Blick frei für die guten Seiten des Instituts.«[1])

Und heute, nachdem seit Begründung der sächsischen obligatorischen Fortbildungsschule 25 Jahre ins Land gegangen sind, gilt dieses Urteil selbstverständlich in noch viel höherem Maſse. Wohl ist in Kreisen der landwirtschaftlichen Bevölkerung bis heutigen Tages die Abneigung gegen die Fortbildungsschule noch nicht voll überwunden,[2]) aber die Mehrzahl der Bevölkerung — ja, wir sagen: alle, die den Wert einer guten allgemeinen Volksbildung höher als die materiellen Interessen ihres Berufes taxieren — sie alle erkennen heute nicht nur die Bedeutung und den Wert der obligatorischen Fortbildungsschule für die allgemeine Volksbildung und für die Berufsbildung, sondern auch ihren segensreichen Einfluſs auf Zucht und Ordnung unserer heranwachsenden Jugend an. Ist auch die Fortbildungsschule heute weder innerlich, noch äuſserlich voll ausgereift, so berechtigt doch ihr gegenwärtiger Stand zu den schönsten Hoffnungen für die Zukunft.

(Fortsetzung folgt.)

[1]) Grüllich, der Unterricht in den sächsischen Fortbildungsschulen. 1880. Meiſsen, H. W. Schlimper.

[2]) Der sächsische Landeskulturrat, eine Korporation, welche die angesehensten Landwirte Sachsens in sich schlieſst, hatte in seiner vorjährigen Sitzung beschlossen, dem Königlichen Ministerium und den Landständen eine Petition zugehen zu lassen, in welcher man von neuem um Aufhebung des 3. Fortbildungsschuljahres auf dem Lande zu bitten gedachte. Dieses Petitieren ist unterblieben; denn die Herren haben doch wohl noch rechtzeitig eingesehen, daſs in unserem vorgeschrittenen Königreich Sachsen für solche Bestrebungen kein Boden ist.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.

II. (Schlufs.)

Oberlehrer Dr. Kemsies hat auf Grund von Ermüdungsmessungen (Neue Bahnen VIII. 17 ff.) eine Arbeitshygiene der Schule dargestellt (Berlin, Reuther und Reichard, 1898); er bedient sich zunächst der von Ebbinghaus und Friedrich benutzten Methoden und kommt dabei zu folgenden Ergebnissen: 1. Die erste Schulstunde stellt die günstigste Arbeitszeit des Tages vor, die letzte liefert durchschnittlich die schwächste Leistung, 2. der am Sonntag erworbene Vorrat an geistiger Frische und Widerstandskraft hat eine Arbeitsanregung und Aufbesserung des Arbeitswertes am Montag und Dienstag zur Folge, der ungeeignetste Arbeitstag ist der Sonnabend; 3. aufserordentliche Anstrengung in einer Lehrstunde macht sich in den folgenden ungünstig bemerkbar; 4. langsames Arbeiten bedingt bessere Arbeitsqualität; 5. nach zweistündigem Unterricht hat $^1/_3$ der Klasse die beste Leistung erreicht, $^1/_3$ arbeitet sich weiter herauf und $^1/_3$ erleidet eine Depression, daher ist hier eine lange Pause am Platz; nach dreistündigem Unterricht erweist sich eine längere Pause wertvoll; nach vierstündigem Unterricht haben $^2/_3$ der Schüler die beste Leistung hinter sich, nur $^1/_3$ ist noch imstande, bessere Arbeitswerte zu erzielen; deshalb wäre hier eine noch längere Pause am Platze, besser wäre es aber, den Unterricht abzubrechen. Dr. Kemsies hat aber auch die von Mosso eingeführte Methode, nach welcher vermittelst des Ergographs die jeweilige physiologische Leistungsfähigkeit einer bestimmten Muskelgruppe bis zur völligen Erschöpfung festgestellt wird, angewandt; sie geht von der Voraussetzung aus, dafs die Ermüdung eine physiologische Erscheinung sei, indem sich durch die Arbeit Zerfallstoffe im Blute ansammeln. Der Ergograph ist, wie Kemsies behauptet, der sicherste Anzeiger für die Ermüdung, indem seine Resultate durch den Willen des Versuchsgegenstandes nicht beeinflufst werden. Das Ergebnis der Untersuchungen mit dem Ergographen war, dafs bei »einer dem psychologischen und physiologischen Zustande der Versuchsperson angemessenen geistigen Arbeit zunächst eine Vermehrung der muskulären Leistung (Anregung), bei längerer Fortführung der Arbeit eine Depression entsteht; einer relativ gröfseren geistigen Anstrengung folgt schon nach kurzer Zeit die muskuläre Minderleistung. Jeder Unterrichtsgegenstand kann sie herbeiführen je nach dem Betrieb desselben, je nach der individuellen Beanlagung des Schülers und seiner augenblicklichen Widerstandsfähigkeit. Unter den gewöhnlichen Umständen unseres Schulunterrichts stellt jedoch jeder Gegenstand eine ziemlich konstante Belastung oder Erholung vor;« jedes Fach hat also bei allem Wechsel im einzelnen einen bestimmten Ermüdungswert; diese Thatsache mufs, soweit es die

Schulverhältnisse ermöglichen, bei Aufstellung des Stundenplans berücksichtigt werden. Auch in der einzelnen Unterrichtsstunde kann ein Ausgleich zwischen mehr und weniger anstrengenden Thätigkeit gefunden werden, wenn das Lehrfach für entsprechenden Wechsel in der Unterrichtsform sorgt. Turnen gehört zu den anstrengendsten körperlichen Arbeiten, namentlich Gerät- und Laufübungen; Marsch- und Freiübungen wirken weniger ermüdend. In den mathematischen Fächern liegt die anstrengendste geistige Arbeit der Schule; sie »erfordern eine stete Konzentration der Aufmerksamkeit und der Denkthätigkeit. Deutsch und Sachunterricht wirken weniger ermüdend als Turnen und Mathematik, Französisch mehr ermüdend als Deutsch und Sachunterricht; zu besonderen Leistungen in Singen und Zeichnen ist eine intensive Arbeit nötig und wirken sie daher dann stark ermüdend, bei geringeren Anstrengungen mehr erholend. »Wird die Arbeit im Zustande der Ermüdung fortgesetzt, so steigert sich die Intensivität der Empfindungen und kann zum unerträglichen Schmerze ausarten; nach anhaltender geistiger Arbeit tritt leicht Kopfschmerz ein.

Sehr eingehend behandelt Lehrer M. Lobsien in Kiel »Unterricht und Ermüdung« (Experimentelle Untersuchungen. 70 S. 1 Mk. Langensalza, H. Beyer in S. 1899). Er geht von der Thatsache aus, dafs die partielle Ermüdung eines Organs nicht lange isoliert bleibt, sondern sich auf die benachbarteten Organe und auf den gesamten Organismus ausbreitet; sie äufsert sich »physiologisch betrachtet, als eine Erschlaffung, eine Schwerfälligkeit, eine Unbotmäfsigkeit des Leibes gegen centrale oder excentrale Impulse.« Im Anschlufs an Mosso erklärt Lobsien die Ermüdung durch das Entstehen von giftigen Zerfallstoffen (Auswurfstoffe), welche auf die Organe des Körpers und durch sie auf die geistige Thätigkeit einwirken; während des Schlafes tritt wieder ein Ersatz resp. eine Reinigung des Blutes ein. Da die Ermüdung also vom physiologischen Gebiet ausgeht und sich auf das psychologische überträgt, so kann man sie vom physiologischen oder psychologischen oder psychophysischen Gesichtspunkt aus ins Auge fassen; daraus ergeben sich die verschiedenen Untersuchungsmethoden. Die physiologische Methode bedient sich des Ergographs; ihre Vertreter sind Mosso, Griesbach, Wagner, Kemsies u. a.; von ihr und ihren Ergebnissen ist oben bei Dr. Kemsies schon die Rede gewesen. Es ist unzweifelhaft, dafs ein Einflufs der geistigen Anstrengung auf Verlauf und Erfolg der mechanischen Arbeit feststeht; »aber man hat nicht,« behauptet Lobsien, »ohne weiteres in der ergographisch bestimmten mechanischen Muskelarbeit einen Mafsstab für die geistige Ermüdung. Der Ergograph leistet Brauchbares nur unter der strickt erwiesenen Voraussetzung, dafs geistige und leibliche Ermüdung durchaus parallel zu setzen, dafs also das Bild der muskulären Ermüdung eine gleich klare Zeichnung für die nervöse des Gehirns bedeutet; dem widerstreiten aber die zahlreichen Schwankungen innerhalb dieses Verhältnisses.« Auch der Äthesiometer dient der physiologischen Methode; wir haben ihn oben bei Dr. Wagner

schon kennen gelernt. »Diese Methode«, sagt Lobsien, »treffen ganz ähnliche Vorwürfe, wie die ergographische; die Änderungen in der Sensibilität sind durchaus nicht notwendig Folge des Unterrichts, der Ermüdung, vielmehr schliefst sie vieles ein, das mit Ermüdung nichts zu thun hat, liefert also nicht ein Bild der letzteren allein, sondern auch zugleich der bestimmenden Einflüsse, der Anpassung, Nervosität usw., Verhältnisse die nicht exakt nachgewiesen sind und von dem Gesamtresultat subtrahiert werden müssen.« Die psychologische Methode, benutzt von Burgenstein, Kraepelin u. a., stellt das psychologische Mafs in den Vordergrund; sie ist teils Rechen-, teils Diktat-, Gedächtnis-, teils Kombinationsmethode, wie oben bei Ebbinghaus näher dargelegt worden ist. »Der psychologischen Methode«, sagt Lobsien, »verdanken wir zahlreiche und ungemein wertvolle Einzelaufschlüsse, aber solange sie sich nicht mit einem exakten Mafse ausrüstet, fehlt ihr ein wesentliches Mittel zur Erforschung weiter Gebiete. Sie vermag, wie Kraepelin sehr richtig sagt, eine Reihe einfacher mechanischer Arbeiten zu untersuchen, vermag diesen gegenüber, wenn sie mit der nötigen Sauberkeit vorgeht, die Ermüdungserscheinung zu beurteilen, kann auch wohl den Nachweis liefern, wie die persönliche Eigenart, örtliche, zeitliche Umstände diese beeinflussen, im grofsen und ganzen sind es aber doch künstliche, nicht in der Praxis vorkommende Verhältnisse, die beurteilt werden, und man kann auch nicht sagen, dafs sie thatsächliche Verhältnisse in einfacheren Formen wiederspiegeln, sie sind eben durchaus willkürlich.« Wir möchten jedoch diese Beurteilung der psychologischen Methode nicht auf die oben besprochenen Untersuchungen von Ebbinghaus und Friedrich, welche Lobsien nicht erwähnt, ausgedehnt wissen; sie versuchen einerseits auch die Denkthätigkeit in die Prüfungsarbeit hereinzuziehen, andererseits sich den thatsächlichen Verhältnissen anzupassen. Lobsien, und er mag darin Recht haben, erklärt sich aber für die psychophysische Methode, bei welcher die physiologischen und psychologischen Momente zugleich berücksichtigt werden; sie bedient sich des Chronoskops. Das Mafs der Arbeit ist hier die Zeit; die Länge der Zeit ist durch die Arbeit bestimmt. »Jede Arbeit hat eine Normalzeit, innerhalb der sie geleistet werden kann; je gröfser die Kraft, die Energie, desto schneller geht die vorliegende Arbeit vor sich.« Geht die Arbeit langsamer von statten, wird sie also nicht in der Normalzeit beendet, so müssen hemmende Umstände vorhanden sein; aus der Länge der Zeit läfst sich also auf die Gröfse der Energie schliefsen. Aber die Zeit ist nur ein Mafs für die Quantität; das durch sie gegebene Mafs für Arbeit resp. Energie mufs durch qualitative Umstände (Fehler, Berichtigung, Interesse etc.) korrigiert werden. Die Pause soll Erholung bieten; sie mufs daher der vorhandenen Ermüdung angepafst sein. »Vor allen Dingen müfste zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht ein weit längerer Zwischenraum liegen als 2 Stunden; es ist mindestens eine Zeit von 4 Stunden notwendig.«

Das bekannte Übel unserer Zeit, die Nervenschwäche, sieht man häufig als Folge des heutigen Schulunterrichts an, da in der That schon in jugendlichen Jahren der Grund zu diesem Leiden gelegt wird, »welches bei stetiger Weiterentwicklung die physischen und und psychischen Kräfte einer Nation zu untergraben und zu erschöpfen droht« (Prof. Griesbach, Hygienische Schulreform, Hamburg L. Vofs 1899). Eingehende Untersuchungen haben nun allerdings gezeigt, dafs viele Schüler höherer Lehranstalten mit hochgradiger Nervosität behaftet sind und dafs dieser Zustand auch zu den Schulverhältnissen in Beziehung steht; aber ebenso ist auch gewifs, dafs, wie auch Prof. Burwanger in Jena (Vorlesungen über die Pathologie und Therapie der Neurasthenie) behauptet, »weniger der Schule als vielmehr den gesamten Lebensverhältnissen der Schüler ein Verschulden an dem mangelhaften Gesundheitszustande derselben zugemessen werden müsse.« Für die Beschaffenheit des kindlichen Nervensystems greifen »Anlage und Erziehung in dieser Hinsicht ineinander über, insofern als pathologische Zustände der Eltern nicht nur durch die Zeugung übertragen werden, sondern auch nach der Geburt, unter dem Einflufs der Nachahmung und psychischen Infektion übernommen werden können.« (Prof. Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung, Berlin, Karger 1899); mit diesem Faktor mufs die Erziehung rechnen. Sie mufs vor allen Dingen alles thun, um die Entwicklung krankhafter Anlagen zu hemmen; sie mufs alles unterlassen, was die Entwicklung derselben fördern kann. »Nervöse Kinder«, sagt Prof. Oppenheim, »sollen straff und konsequent, aber deshalb keineswegs lieblos und rigoros erzogen werden; sie müssen sich vor allem früh an Subordination gewöhnen, aber dabei gereicht es ihrer gesundheitlichen Entwicklung nur zum Vorteil, wenn der Geist des Hauses ein heiterer ist und sie selbst zum Frohsinn angehalten werden.« Haben Kinder schwere Krankheiten überstanden, welche geignet sind, nervöse Zustände hervorzurufen, so dürfen sie nicht zu früh zur Schule geschickt werden; geschieht dies, so wird die Nervenschwäche noch vergröfsert und die Entwicklung des Gehirns und damit des Geisteslebens gehemmt. Ferner mufs man die Kinder überhaupt, besonders aber nervöse, vor plötzlichem Erschrecken, vor Furcht und Angst bewahren; man mufs sich namentlich auch hüten, durch Erzählung von Gespenstergeschichten solche Zustände hervorzurufen. Dasselbe gilt auch von denjenigen Märchen, welche die Phantasie in ungesunder Weise erregen und Bilder vor die Seele führen, die selbst in der Erinnerung noch Schrecken und Grauen erregen; das Verschlingen von Indianergeschichten und romanhaften Erzählungen mufs ebenfalls als sehr schädlich für das Nervenleben bezeichnet werden. »Eine wichtige Ursache für die Nervosität der Kinder liegt in den unzweckmäfsigen und verkehrten Verhältnissen, unter denen die Kinder grofsgezogen werden« (Professor Dr. Cramer, Über die aufserhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder; Berlin, Reuther und Reichard, 1899.) Schon

vor der Schulzeit sucht man die geistige Entwickelung des Kindes in unzweckmäfsiger Weise zu fördern; das Kind dient dann gar häufig zur Erheiterung und zur Befriedigung des Ehrgeizes der Eltern und Verwandten. Vor der Zeit werden sie zum Lernen angehalten; in allerhand Wissen und Künsten werden sie dressiert, auch bezüglich der Zerstreuungen und Vergnügungen hält man häufig die nötigen Grenzen nicht ein (Kinderbälle, Kindertheater und dergl.). Übertriebener Ehrgeiz der Eltern sündigt auch bezüglich der Förderung der Nervosität durch die Schule sehr viel; das Kind soll immer unter den ersten sein, soll bei Prüfungen glänzen und dergl. Durch all das wird dem Kinde gar oft der für seine gesundheitliche Entwicklung so notwendige Schlaf geraubt; dadurch aber wird die Nervenschwäche bedeutend gefördert. Endlich wird dieselbe hervorgerufen und vergröfsert durch den Genufs von Alkohol; Kinder sollten deshalb von demselben völlig fern gehalten werden.

Strömungen auf dem Gebiete des ausserdeutschen Schulwesens.

II.

Über »die neuesten Bewegungen im Unterrichtswesen von Nordamerika«[1]) berichtet Dr. E. Schlee in der Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen (herausgegeben von Dr. Wychgramm, Leipzig, Voigtländer I. 49 ff.). Das öffentliche Schulwesen ist in den Vereinigten Staaten keine Angegelegenheit der Union, sondern der einzelnen Staaten; daneben hat sich für den höheren Unterricht ein ganz unabhängiges Privatschulwesen entwickelt; das »*Bureau of Education*«, ein Teil des Departement *of the Interior* in Washington hat keine eigentliche Regierungsgewalt, sondern orientiert sich nur über die Zustände und Bewegungen auf dem Gebiete des Schulwesens und zwar nicht blofs in Amerika, sondern in allen Kulturländern. Das ganze Bildungswesen zerfällt in drei Stufen: 1. Die Elementarschule *Primary and Gramar School* (7.—14. Lebensjahr), 2. die Mittelschulen *Sekondary Education*; (15.—18. Lebensjahr), 3. die Hochschulen *(Hyger Education)*. Da sich das amerikansche Schulwesen völlig frei, den nationalen Eigentümlichkeiten und wirtschaftlichen Verhältnissen entsprechend entwickelt hat, so herrscht hier gemäfs der eigentümlichen Entwicklung dieses Landes die gröfste Mannigfaltigkeit innerhalb der drei angegebenen Stufen. Während das Elementarschulwesen fast ganz staatlich ist (ca. 90 %), sind von den Mittelschulen nur ca. 60 % und von den Hochschulen nur ca. 30 % staatliche Anstalten; da die Privatschulen sich völlig selbständig entwickeln können, so ist hier den selbständigen Pädagogen Raum zu Versuchen in Lehrplänen und Methoden gegeben. Bis zur Grenze der Elementarschulbildung,

[1]) Neue Bahnen VIII 436 ff.

also bis zum 14. Lebensjahr, ist der Unterricht für alle Schüler gleich und schliefst fremde Sprachen, Mathematik und Weltgeschichte aus; die öffentliche (staatliche) Mittelschule hat weiter zu bauen und soll einerseits eine für das Berufsleben ihrer Schüler (Knaben und Mädchen) geeignete Bildung vermitteln, anderseits aber auch für die Hochschulen vorbereiten. Mit der einheitlichen Organisation des Schulwesens der »Vereinigten Staaten« hat sich nun in den letzten Jahren eine freie, über das ganze Land verbreitete Vereinigung, the National Educational Association (N. E. A.), welche unter diesem Namen seit 1871 besteht und von Männern und Frauen aus allen Zweigen des gesamten Bildungswesens gebildet wird, beschäftigt. Die technisch-wissenschaftliche Arbeit in dieser Vereinigung wird von einem National Educational Council geleitet, welches sich nach den verschiedenen Arbeitsgebieten in 10 Abteilungen geteilt hat, von denen jede wieder einen die Verhandlungen vorbereitenden und leitenden Vorstand hat. Diese N. E. A. beschäftigte sich in den letzten Jahren hauptsächlich mit der Reform des Mittelschulwesens (also des höheren Schulwesens) und wählte für diesen Zweck eine Kommission, auf deren Vorschlag dann eine Zehnerkommission gewählt wurde und zu welcher sechs Universitätspräsidenten, der Präsident des Erziehungsbureaus in Washington und drei Schuldirektoren gehörten. Diese Zehnerkommission ernannte wieder neun Unterkommissionen von je 10 Mitgliedern, gemischt aus 47 Universitätsprofessoren und 42 Schulsuperintendenten (Schulinspektoren) und Direktoren und einem Professor des Wetterbureaus, und legte ihnen 11 Fragen zur eingehenden Bearbeitung vor. Diese Unterkommissionen forderten von 200 angesehenen höheren Schulen die Lehrpläne und Gutachten ein, hielten eine dreitägige Sitzung ab und reichten darnach ihre Berichte an die Zehnerkommission ein. Diese Berichte wurden allen Mitgliedern fünf Wochen vor der dreitägigen Sitzung gedruckt zugestellt und der Inhalt in dieser Sitzung zu einem Generalbericht (259 S.) der Kommission verarbeitet. Die Berichte zeigen alle, dafs die pädagogische Theorie in den Vereinigten Staaten überall auf der Höhe der gegenwärtigen Wissenschaft steht und mit der deutschen Pädagogik und Psychologie von Pestalozzi bis Wundt wohlbekannt ist. In diesem Generalbericht wird nun die achtklassige Elementarschule zur gemeinsamen Grundlage des höheren Schulwesens gemacht; es wird aber gewünscht, dafs der Unterricht in fremden Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften schon in der Elementarschule beginne oder dafs diese nur sechs Jahre umfasse und zwei Jahre an die höhere Schule abtrete. Der Plan für die höheren Schulen sucht den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden, indem vier verschiedene parallele Kurse (14—18 J.) aufgestellt werden, die sich hauptsächlich im Sprachunterricht unterscheiden: 1. Klassischer Kurs (Gymnasium); 2. Lat. wissensch. Kurs (Realgymnasium); 3. Moderne Sprach-Kurs (Ober-Realschule); 4. Engl. Kurs (Ober-Bürgerschule mit 1 Fremdsprache). Es ist jedoch nicht die Meinung, dafs

diese Kurse an einer Anstalt sämtlich eingerichtet werden; sondern je nach den örtlichen Verhältnissen solle jede Anstalt einen derselben wählen und nur die gröfseren Anstalten zwei oder auch drei dieser Lehrkurse entwickeln; die befriedigende Absolvierung eines jener vier Kurse soll zum Eintritt in ein entsprechendes Studium an der Hochschule berechtigen.

Über das Volksschulwesen in den Vereinigten Staaten berichtet A. Röckner in Chicago in der Zeitschrift für ausländ. Unterrichtswesen; er (IV. 1. 1899) stützt sich zum Teil auf seine eigenen praktischen Erfahrungen als Lehrer an öffentlichen Schulen, zum Teil auf die einschlägige Litteratur angesehener amerikanischer Fachmänner. Auch Dr. Moll berichtet darüber in der sozialen Praxis. »Einen grofsen Vorzug«, sagt Röckner, »haben die Volksschulen der Vereinigten Staaten vor denen der meisten Länder der alten Welt insofern, als sie wirklich die Elementarschulen des gesamten Volkes ohne Unterschied der Klassen und Stände sind. Privatschulen gibt es hierzulande verhältnismäfsig wenige — vor allem solche, in welchen die Kinder von den ersten Anfangsgründen an ihren Unterricht erhalten — und auch die Zahl und der Besuch der Kirchschulen, die früher in Amerika eine grofse Rolle in der Heranbildung der jüngeren Generation spielten, haben ganz bedeutend abgenommen, je mehr im Laufe namentlich der letzten 25 Jahre von den grofsen Städten des Landes für das öffentliche Schulwesen gethan worden ist. Nur für die Kinder der farbigen Bevölkerung gibt es in den meisten gröfseren Städten besondere Negerschulen, an denen auch farbige Lehrer und Lehrerinnen den Unterricht erteilen. Doch wird selbst dieser Unterschied nicht streng aufrecht erhalten, wenigstens nicht in solchen Schulen, die in den hauptsächlich von den ärmeren Schichten der Bevölkerung bewohnten Distrikten liegen. Erleichtert und überhaupt erst möglich gemacht wird der Schulbesuch auch den Kindern der Ärmsten hierzulande dadurch, dafs der Besuch der Volksschulen vollständig frei ist und dafs in einer gröfseren Anzahl der Staaten des Bundes auch die Lehrmittel — Schulbücher und Hefte, Schiefertafel usw. — den Kindern frei geliefert werden.« Die Geschlechter sind nur innerhalb des Schulzimmers und auf dem Spielplatz getrennt. Das Schulwesen ist in den Vereinigten Staaten eine Angelegenheit der einzelnen Staaten; die Grafschaften, Städte und gröfsere Gemeinden verwalten aber ihr Schulwesen mit einer gewissen Selbständigkeit. Das in Washington bestehende *Bureau of education,* das dem Ministerium des Innern zugehört, übt nur einen beratenden, aber doch grofsen Einflufs auf das Schulwesen aus. Häufig sind Kindergärten mit den Schulen verbunden; sie sind für 5—7jährige Kinder bestimmt. Durchschnittlich besucht ein Kind $4^1/_2$ Jahre täglich 5 Stunden die Schule, in einzelnen Staaten allerdings auch nur 2 Jahre, in andern dagegen 7. Das Lesen der Zeitungen ist für die meisten Amerikaner der Prüfstein und der Beweis für die guten Erfolge der amerikanischen

Volksschulen; der oberste Beamte des gesamten Erziehungswesens der Vereinigten Staaten stellt als Resultat der amerikanischen Volksschulerziehung das Folgende fest: »Die zukünftigen Bürger werden durch den Besuch der Volksschule im Durchschnitt befähigt, die Zeitungen zu lesen, ohne mehr als die Hälfte der schwierigen Wörter buchstabieren zu müssen; sie lernen ziemlich gut schreiben, zählen, addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren und die einfachste Bruchrechnung anwenden. Dazu kommt noch ein bischen Kenntnis der Geographie, die so wesentlich für das Verständnis der Tageszeitungen ist«. Dieses Ziel der, wenn man so sagen darf, Bildung, erklärt sich daraus, daſs die amerikanische Volksschule noch heute mehr ein Drill- und Dressier- als eine Unterrichtsanstalt ist; »das auch jetzt noch fast ausschlieſslich in den amerikanischen Volksschulen vorherrschende System ist das,« wie Röckner sagt, »die armen Kinder so viel als möglich wörtlich auswendig lernen zu lassen. Die im Gebrauch befindlichen Schulbücher — die Rechenbücher, die Geographiebücher und zum Teil auch die Grammatik — enthalten die Regeln und Erklärungen ihrer Wissenschaft vielfach in der Form festformulierter Fragen und Antworten. Da läſst nun die groſse Mehrzahl aller Lehrer und Lehrerinnen die Kinder von einer Stunde zur andern eine gewisse Anzahl dieser Fragen mitsamt den Antworten wörtlich auswendig lernen. Und giebt ein Kind auf eine dieser Fragen nicht wörtlich die Antwort, die in dem Buche steht, erhält es — selbst wenn seine mit eigenen Worten gegebene Antwort ganz sachlich richtig ist — häufig genug einen Tadel oder eine schlechte Zensur.« Es kommt eben den meisten Lehrern nur darauf an, augenblickliche glänzende Resultate zu erzielen als wirklich zu bilden und zu unterrichten; auch hat die Schulbehörde s. Z. die Memorier-Methode dringend empfohlen, ja ihre Anwendung bepfohlen.

Diese Zustände im amerikanischen Volksschulwesen sind nur daraus erklärlich, daſs die wenigsten amerikanischen Lehrer heutzutage Lehrer von Beruf sind; nur ca. 25% haben sich für den Lehrerberuf vorgebildet, die Mehrzahl tritt meist mit ziemlich mangelhafter allgemeiner Bildung und ohne jede Berufsbildung ins Lehramt ein, wenn sie in anderen Lebensberufen Schiffbruch gelitten haben; das Examen, welches sie beim Eintritt ins Lehramt zu bestehen haben, ist so leicht, daſs es jeder halbwegs Gebildete nach kurzer Vorbereitung bestehen kann. Alle Lehrer und Schulbeamten sind nur auf eine Reihe von Jahren angestellt; sie können dann wohl wieder gewählt werden, müssen es aber nicht. Sie werden von dem Superintendent der Schulen und den ihm beigeordneten Schulrat, der je nach Gröſse der Stadt aus 10 bis 100 Mitgliedern besteht, ernannt; da seine Wahl von den politischen Parteien abhängt, so liegt die Versuchung für ihn nahe, solche Lehramtskandidaten und Lehrer zu begünstigen, von denen er als politischen Stimmgebern Vorteile zu erwarten hat. Viele betrachten den Lehrerberuf auch nur als Durchgangsstadium oder Rettungsanker, bis sie einen lohnenderen

Erwerb gefunden haben; von innerem Beruf kann dann keine Rede sein. Die besten Lehrer finden sich unter den Deutschen; sie bilden unter sich Vereine und suchen Schule und Lehrerstand in jeder Weise zu heben und zu fördern.

Es wird daher in erster Linie darauf ankommen, einen besser vorgebildeten Lehrerstand zu schaffen, ihn politisch unabhängig zu machen und ihm eine gesicherte Stellung zu geben; diese Fragen beschäftigen daher auch heute die amerikanische Lehrerwelt. Bis jetzt bestehen Seminare für Lehrer mit drei- oder vierjährigem Kursus, welche wissenschaftliche und pädagogische Bildung zugleich vermitteln; daneben giebt es auch Seminare mit ein- oder zweijährigem Kursus, welche nur die pädagogische Bildung vermitteln und fast nur der Ausbildung von Lehrerinnen dienen. Es giebt in Amerika überhaupt wenig Männer, welche sich im Seminar ihre Ausbildung mit der Absicht holen, dauernd im Lehramt zu bleiben; sie verdienen sich im letzteren oder durch Erteilung von Privatunterricht etwas Geld und besuchen dann oder gleichzeitig die Universität, um sich für einen höheren und einträglicheren Beruf vorzubereiten. Das hat zur Folge, dafs es an Lehrern fehlt; im Staate Massachusetts kommt auf zehn Lehrerinnen immer nur ein Lehrer. Aufser den staatlichen, städtischen und privaten Seminaren, welche im allgemeinen die oben beschriebene Einrichtung haben, bestehen noch in manchen Orten Schulen (Training Schools), welchen eine Anzahl (12 bis 15) Studenten, bei denen der Besitz der allgemeinen Bildung vorausgesetzt wird, beigegeben sind, welche dort unter Leitung der Lehrer sich während eines Jahres täglich im Unterrichten üben und den Vorlesungen des Vorstehers über Theorie und Praxis in der Erziehung beiwohnen, um sich die pädagogische Fachbildung zu erwerben. Einen gleichförmigen Mafsstab für die Aufnahme in eine Lehrerbildungsanstalt giebt es nicht; auch die inneren Einrichtungen der Seminare ist sehr verschieden. So bestehen Seminare mit einem Elementarkursus für Lehrer an niederen und einen Oberkursus für solche an höheren Schulen; in anderen wie im Staate New-York, kann der Student auch entweder einen englischen (3 Jahre), oder einen klassischen (4 Jahre), oder endlich einen wissenschaftlichen (4 Jahre) Kursus besuchen und erhält je nachdem ein seinen Studien entsprechendes Diplom. In den meisten amerikanischen Seminaren wird dem Studium der Naturwissenschaft eine wichtige Stelle eingeräumt; für diesen Zweck bestehen daselbst Laboratorien zur Beobachtung von chemischen, physikalischen und biologischen Erscheinungen. Die Selbstthätigkeit wird bei der Erwerbung des Bildungsinhaltes überhaupt sehr gefördert; allerdings wird das »Bücherlernen« auch nicht ganz vermieden. Die Pflege der theoretischen Pädagogik ist verschieden, nicht blofs bei den verschiedenen Anstalten, sondern auch in den verschiedenen Kursen; in den für eine weitergehende wissenschaftliche und pädagogische Bildung bestimmten Kursen wird die philosophische, physiologische,

psychologische und ethische Bildung mehr gepflegt wie in den anderen und dem Studium der Geschichte der Pädagogik und ihrer Quellenwerke mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Für die praktische Ausbildung bestehen Musterschulen; besondere Aufmerksamkeit wird hier oft dem Studium der Kindesnatur durch eingehende Beobachtungen geschenkt. Mit einigen Seminaren sind auch Übungsschulen für diejenigen, welche den Seminarkursus beendet haben, verbunden; sie arbeiten als Lehrer unter Leitung des Direktors wenigstens sechs Monate an diesen Schulen. Noch verschiedener als die Seminare sind die mit den Universitäten verbundenen »Pädagogischen Abteilungen« organisiert; in einzelnen derselben wird besonderer Wert auf die Anleitungen zu selbständigen pädagogischen Forschungen gelegt. (Deutsche Zeitschrift für ausländ. Unterrichtswesen II. 2). In den letzten zwanzig Jahren haben die Universitäten auch noch Einrichtungen getroffen, durch welche die Lehrer sich eine weitergehende allgemeine und berufliche Bildung erwerben können, welche sie zur Bekleidung des Amtes eines Schuldirektors oder Schulinspektors befähigt. Erst wenn dies allgemein durchgeführt ist, ist auch eine Besserung in der Schulverwaltung zu erwarten. Die Stadtschulen sind gegenwärtig in den Händen eines Schulvorstandes, oder eines Schul- oder Erziehungsrates, welcher gewöhnlich von der Bürgerschaft gewählt wird; dieser ernennt den Schulinspektor (Superintendent). Da aber bei der Wahl dieser Inspektoren, wie schon erwähnt, die Politik eine grofse Rolle spielt, so ist diese und nicht die Pädagogik bei der Wahl mafsgebend; nach denselben Gesichtspunkten wählt dann der Schulinspektor resp. Schulrat die Lehrer. (Deutsche Zeitschrift für ausländ. Unterrichtswesen IV. 2).

Schule und Kirche sind in den Vereinigten Staaten vollständig voneinander getrennt; der Religionsunterricht ist Privatsache und wird durch Sonntagsschulen und private Veranstaltungen gepflegt. Es besteht jedoch auch eine Reihe konfessioneller Schulen, jedoch nimmt die Zahl der Freunde der konfessionslosen Schule immer mehr zu; die Jesuitenschulen wissen aber ihren konfessionellen Charakter so geschickt zu verdecken, dafs sie auch von protestantischen Kindern besucht werden.

Zum Moralunterricht.

III.

Diese Verbindung von Sittlichkeit und Religion, sowie die gegenseitige Beeinflussung beider tritt deutlich bei der Entwicklung des sittlichen und religiösen Lebens der Menschheit resp. einzelner Völker hervor. In jedem begabten Volke bildeten sich aus den geselligen und Familiengefühlen die Anfänge eines sittlichen Lebens heraus, »zarte, schwachgewurzelte Pflanzen zuerst, die jeder rauhere Windstofs knicken konnte, wie die schlanke

wilde Rebe nach einer Stütze suchend. Diese bot sich ihnen in den religiösen Vorstellungen; und wie die Rebe an die Ulme, so schmiegten sich die sittlichen an die religiösen Gebilde und fanden in der That an denselben einen mächtigen Halt, eine göttliche überirdische Sanktion. Die Vorschriften der Sitte und Sittlichkeit wurden nun als göttliche Gebote eingeschärft«. Die Sitte und Sittlichkeit vergalten reichlich den Schutz, den die Religion ihnen bot, indem sie dieselbe vermenschlichten, veredelten, versittlichten. Die Götter, einst launenhafte, brutale Naturmächte, wurden nun zu menschlichen und doch übermenschlichen Wesen, welche die sittlichen Eigenschaften im vollkommenen Grade besitzen und nun ihrerseits zu nachahmungswürdigen sittlichen Idealen sich verklären. Mit der Vervollkommnung dieser Ideale, der Religion, schritt auch die Sittlichkeit fort; »je mehr die religiösen Vorstellungen selbst sich veredelten, desto mehr gewann durch diese Vereinigung mit der Religion die Sittlichkeit und umgekehrt. Neue sittliche Motive und Ziele entstanden. Die Furcht vor dem zürnenden und strafenden Gott ging allmählich in heilige Scheu vor dem Heiligen und Vollkommenen, dann in Verehrung und Dankbarkeit gegen den weisen und gerechten Lenker der eigenen und der allgemeinen Geschicke, endlich in Vertrauen und Liebe zu dem besten und gütigsten Vater aller Wesen über. Edlere Gemüter bestrebten sich, das Gute aus Liebe zu Gott, aus Ehrfurcht vor seinem heiligen Willen zu thun, und dies war der Weg, auf dem die Menschen dahingelangten, schliefslich das Gute um des Guten willen, aus Liebe zur Tugend zu wollen und zu vollbringen und so zu sittlicher Freiheit, zu echter, selbständiger Sittlichkeit sich emporzuarbeiten. Auf der anderen Seite verklärte sich die Gottheit immer mehr zum sittlichen Ideal, zum Urbild alles Vollkommenen, dem der Mensch ähnlich zu werden sich bestrebte oder bestreben sollte. In dieser Hinsicht hat namentlich die christliche Religion, indem sie ihren Stifter zum nachzuahmendem Vorbild eines für die Menschheit sich aufopfernden Daseins erhob, ungemein veredelnd gewirkt. So kann man mit Recht behaupten, dafs die Religion nicht nur die Wege, sondern die Geburtsstätte der höheren Sittlichkeit sei, welche hier allmählich aus der Sittliches und Unsittliches, Bedeutendes und Gleichgiltiges umfassenden Sitte sich heraus entwickelte.« Man darf dabei allerdings nicht vergessen, dafs die Religion im Grunde »nur auf dem subjektiven Gefühl und Glauben des Einzelnen beruht und mit Abschüttelung desselben vollständig ihre Wirksamkeit verliert, während die natürlichen, sozialen und politischen Sanktionen nie ganz ihre Macht einbüfsen«. Als sozialer Faktor, als reale Macht wirkte die Religion in der Kirche für die Entstehung und Entwicklung des Sittlichen; aber in ihr wurden anderseits Religion und Sittlichkeit »an ihrer vollen Entfaltung gehemmt durch die äufsere Form«, in die sie sich dabei gezwungen sehen. »Wie oft müssen die religiösen und sittlichen Ideen den kirchlichen Interessen weichen und sich dienstbar machen

und wie furchtbar leiden Religion und Sittlichkeit, wenn die Kirche um der menschlichen Schwäche ihrer Leiter willen als da sind: Herrsch-, Gewinn- und Genufssucht, gerade in den Zeiten ihrer unumschränktesten Macht am leichtesten dem Mifsbrauch und Verfall ausgesetzt ist.« Die Gnadenmittel der Kirche drohen das eigene sittliche Streben und Handeln zu lähmen oder gar zu ersetzen; richtiges, eifriges Glauben wird höher gestellt als sittliches Handeln; die religiöse Schwärmerei erstickt die echte, thätige Sittlichkeit; sittlich gleichgültige, rein äufserliche Dinge (Zeremonien, Gebet, Kirchengehen, Sakramente usw.) werden ebenso dringlich mit dem ganzen Nachdruck kirchlicher Autorität eingeschärft und Vergehen gegen dieselben ebenso hart beurteilt wie die eigentlichen Laster; dadurch wird das sittliche Gefühl irregeleitet; die kirchliche Moral unterstützt bei den Massen die niederen, egoistischen Triebe; sie kommen über sittliches Handeln aus Furcht vor Strafe oder aus Hoffnung auf ewigen Lohn kaum hinaus. Die kirchliche Ethik bleibt mit wenigen Ausnahmen heteronom, d. h. wirkliche, sittliche Selbstbestimmung, sittliches Streben aus eigener Kraft und nach rein sittlichen Motiven und Zwecken ist hier unmöglich. Die Dogmen von der Erbsünde und von der Rechtfertigung durch den Glauben und die Gnade lassen den Protestanten, der von der Kirche verlangte absolute Gehorsam den Katholiken nie zu sittlicher Autonomie gelangen; die Kirche hat ein wahres Lebensinteresse daran, ja die Gläubigen nicht zur sittlichen Reife und Mündigkeit fortschreiten zu lassen; denn sowie die Kirche den pelagianischen Satz, dafs der Mensch aus eigener Kraft sich vervollkommnen kann, zugiebt und sobald sie nicht mehr Übermenschliches von ihm verlangt, hebt sie sich für das betreffende Individuum selbst auf.« (Dr. Unold, Grundlegung für eine moderne, praktisch-ethische Lebensanschauung). Dagegen »eine Frömmigkeit, welche in dem, was unserer vernünftigen Natur entspricht, den göttlichen Willen sieht, welche sich dessen bewufst wird, dafs, je mehr wir unserer Vernunft entsprechend uns gestalten, wir um so mehr den göttlichen Willen erfüllen, welche in der Gesetzmäfsigkeit der Welt die Offenbarung der göttlichen Weisheit sieht, welche sich der die Welt tragenden Einsicht so bewufst wird, dafs sie sich zugleich der Aufgabe bewufst wird, die Harmonie und Einheit der Welt als Organ der Gottheit herzustellen, welche weifs, dafs die Alles durchwaltende göttliche Aktion die Harmonie von sittlicher und natürlicher Weltordnung mittelst der sittlichen Aktivität der Geister vollenden will, kurz eine Frömmigkeit, welche weifs, dafs wir Organe der Gottheit sind, wenn wir unserer ethischen Vernunft gemäfs aktiv sind, bedingt keine Heteronomie, sondern verträgt sich vollkommen mit der Autonomie, weil sie nichts anderes fordert, als was unserer eigenen Natur gemäfs ist. Sie bietet aber den Vorteil, dafs wir Alles durch die göttliche Einheit zusammengehalten wissen und daher den Glauben an die Harmonie der Welt bewahren können, was auf unsere Aktionskraft nur günstig wirkt.

Es giebt gewifs eine Form der religiösen Sittlichkeit, mit welcher sich die sittliche Autonomie wohl verträgt. Ist denn nicht gerade in dem Stifter des Christentums das prinzielle Bewufstsein dies, dafs sein Wille der Wille Gottes sei, dafs nicht irgend eine fremde Autorität ihn bestimme, dafs vielmehr er das Sittengesetz in seiner Tiefe als göttliches Gesetz, als freier Sohn autonom verstehe.« (Prof. Dr. Dorner, das menschliche Handeln).

Es war gewifs »schon ein moralischer Fortschritt, als Moses die Einigkeit Gottes predigte, aber freilich derart, dafs er ihn mehr als den gröfsten aller anderen Götter, als den universell einzigen auffafste. Die imperativische Form, in welcher er den Juden ein Gesetz ihres Lebens gab, gründet sich auf den Willen und das Gebot Gottes. Und dieser Gott ist genau wie sein Volk; der Wille Gottes ist im Grunde der Wille seines Volkes. Die jüdische Sittlichkeit ist im wesentlichen Stammesgesetz, wie das für ein Volk, das in die Fremde zieht, um ein Land zu erobern, selbstverständlich sein mufste. »Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand um Hand, Fufs um Fufs« -- das ist der Grund- und Eckstein des jüdischen Gesetzes. »Wie der Mensch, so sein Gott«, sagt Goethe. Wird das Gebot gehalten, so will Gott ein Feind der Feinde des Volkes sein. Der Rachegott ist ein eifriger Gott, der der Väter Missethat an den Kindern heimsucht bis in das dritte und vierte Glied derer, die ihn hassen. Wer einen Menschen schlägt, dafs er stirbt, der soll des Todes sterben. Wer Vater oder Mutter fluchet, der soll des Todes sterben. Diese Rach- und Vergeltungsmoral führt in ihrer Konsequenz zu der absurden Forderung, auch an den Tieren Rache zu nehmen: Wenn ein Ochse einen Mann oder ein Weib stöfst, dafs er (sie) stirbt, so soll man den Ochsen steinigen und sein Fleisch nicht essen. Das Verbot des Stehlens, Tötens, Lügens und Ehebrechens war eine bedeutsame Errungenschaft des moralischen Fortschrittes. Und wenn auch Anklänge an die Nächstenliebe, Fürsorge für die Armen und Nachsicht gegenüber den Fremdlingen angenehm berühren, so ist die Mosaische Gesetzgebung in ihrem Prinzip der unbedingten Vergeltung doch inhuman und national beschränkt. Ein Gott, der um der Eltern Sünde willen die Kinder und Enkeln straft, ist für uns eine moralische Unmöglichkeit geworden.« (Dr. Woltmann, das System des moralischen Bewufstseins).

Aber erst im Christentum finden wir das Gebot der Menschen- und Gottesliebe »einheitlich zusammengefafst, als gleich wichtig und bedeutsam erklärt und damit also erst die innige Verbindung von Ethik und Religion festgestellt. Zu gleicher Zeit aber wird diese Gottesliebe noch tiefer begründet in dem bekannten Johannesspruche: Lasset uns ihn lieben, denn er hat uns zuerst geliebt«, und in dem die völlige Einheit der Ethik und Religion aufweisenden Ausspruche, den auch Egidy mit Recht zu seinem Schiboleth gemacht hat: »Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibt, der bleibet in Gott.« Aber das Christentum ist nicht blofs Lehre, sondern auch Leben,

und darin besteht gerade sein Hauptvorzug«; Jesu ganzes Leben erscheint wie eine Probe auf das Exempel. (Dr. Maas, das Verhältnis der Ethik zur Religion.) In Jesus ist »das Ideal der in Gott gegründeten und in der Kraft dieser inneren Gemeinschaft sittlich thätigen Persönlichkeit verwirklicht worden und darin hat er den tiefsten Inhalt, hat er die Bestimmung seines Lebens gefunden. Denn das war ihm gewifs, dafs dieses Leben, einmal in die geschichtliche Entwicklung eingetreten, nicht verloren gehen, sondern in dem Geiste derer, die sich im innersten von ihm berühren lassen, wiederstrahlen, neues Leben zeugen werde. In diesem Sinne hat er sich dazu bekannt, dafs er von Gott berufen sei, die Religion des Geistes zu begründen, welche nicht in irgendwelchen Formen, wie sie auf dem Garizim oder auf dem Tempelberge ihre Stelle fanden, sondern in der Tiefe der Gesinnung, die sich in der sittlichen Bethätigung als wahahaftige erweist, ihre Wirklichkeit besitzen werde. So soll, was die Bestimmung seines Lebens war, unerschütterlich in Gott zu ruhen und von hier aus Kraft zum gottgewollten Handeln zu gewinnen, die Bestimmung für das Leben aller seiner Brüder werden. Und weil dies das von Jesus selbst gesteckte Ziel des christlichen Lebens ist, darum kennt das Christentum für die geistige Entwicklung, die es fordert, auch kein anderes Bildungsziel als dieses, dafs die in Gott gegründete und sittlich thätige Persönlichkeit entfaltet werde. — (Voigt, Christentum und Bildung).

Aber »auch der moralische Inhalt der Jesuslehre bedarf der Kritik und Fortentwicklung. Dafs die Menschheit fast zweitausend Jahre nach ihr lebte, ist nicht ohne Einflufs auf den Fortschritt moralischer Erfahrung geblieben. Den dauernden Gehalt herauszuschälen, ihn rücksichtslos von allen fremdartigen und unfruchtbaren Elementen zu trennen und zu unserer eigenen Lebensgestaltung wertvoll zu machen, das mufs unser sittliches Verhältnis zu Jesus und seiner Lehre in die Bahn kritischer Wahrheit leiten. Das steht aber fest, dafs die universelle Sittlichkeitsentwicklung der Menschheit in keiner Persönlichkeit zu einer solch' abgerundeten, in sich geschlossenen Gestaltung sich ausgebildet hat wie in dem Leben Jesu von Nazareth. In ihm war die Wahrheit nicht nur Idee, sondern Leben und Wirken. Alles Moralische wirkt nicht durch abstrakte Deduktion und Beweise, nur durch Vorbild und Beispiel, durch die Praxis des Lebens. Persönlich mufs das Sittliche auf Menschen wirken, um Persönlichkeiten heranzuziehen. Jesus ist der gröfseste unter den moralischen Genies der Menschheit. Wie ein Kunstwerk mufs das Muster gesetzgebender Lebensführung zu uns in Beziehung treten. Christus mufs in uns Gestalt gewinnen, heifst es im Galaterbrief. Jesus ist ein Lebenskünstler, — eine schöne Seele, nicht nur in Gesinnungen und Handlungen, auch in der Art, wie er durch sein Wort, im Reden durch Gleichnisse, sein Innerstes offenbarte. Darum braucht man aber keine Wundertheorie aufzustellen, denn überall mufs einer der gröfste sein auf allen Gebieten des Lebens. Das Christus-Ideal ist kein moralisches Dogma, das abgeschlossen

feststeht. Wie es geschichtlich erzeugt ist, mufs es geschichtlich fortgebildet werden. Soweit aber darin universell-moralische Gesichtspunkte offenbar sind, wird das Christus-Ideal bleiben und unverändert fortwirken, so lange Menschen irren und der Erlösung bedürftig sind. In Christus ist die vollkommene Form des inneren Menschen lebendige Wirklichkeit geworden und mufs fortzeugend in dem Menschen durch eigene Selbstbethätigung Gestalt gewinnen. Das erlösende Verhältnis zu Christus ist kein übermenschliches Mysterium, sondern die gesteigerte Beziehung der Liebe und des Vertrauens, wie sie zwischen Menschen überhaupt stattfindet. Der Christusglaube ist ein quantitativ gesteigerter Menschenglaube, die Erlösung durch Christus die eigene Selbsterlösung. Die moralische Bedeutung der Jesuslehre liegt in der Idee des Reiches Gottes als einer universellen Herrschaft des Geistes und der Wahrheit. Die vorchristliche Ahnung und Hoffnung von der geistigen Einheit des Menschengeschlechts und eines Liebesbundes gegenseitiger Hilfeleistung ist in ihr Wahrheit und Leben geworden. Das Reich Gottes ist inwendig in den Menschen in Form einer geistigen Gemeinschaft der Gesinnung. Jesus führt in allen seinen Reden den Menschen vom Sinnlichen auf das Geistige, vom Äufseren auf das Innere. Es ist eine moralische Selbstbesinnung auf die geistige Bestimmung des Menschen, welche sich hier in vorbildlicher Weise vollzieht. Insofern wurde das Evangelium ein Licht der Welt, in seiner Konsequenz ein prinzipieller Fortschritt in der Auffassung menschlichen Lebens, berufen, die Menschen selig zu machen und von ihrer Sünde zu erlösen. Die Jesuslehre verlegt den Wert des Menschen in sein Gewissen. Höher als der Besitz der ganzen Welt ist die Reinheit und Gesundheit der Seele. Eine notwendige Folge der ethischen Gesinnung ist die sittlich gerechtfertigte Erwerbung der Lebensgüter. Nur wenn die menschliche Gesellschaft eine Gemeinschaft moralischer Gesinnungen ist, kann in unseren ökonomischen Beziehungen Gerechtigkeit und Friede walten. Diese Gerechtigkeit aber besteht darin: Alles nun, was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihnen. Denn im Reiche Gottes ist jeder Mensch Selbstzweck; der Mensch bekommt als Mensch einen Unendlichkeitswert. Alle sind zur Gottessohnschaft berufen und sollen durch moralische Selbstbildung Gottes Kinder werden. Das Reich Gottes wird der Welt immanent, und insofern der Mensch durch seine Gesinnung daran teilnimmt, wird er göttlich, d. h. moralischer Endzweck. Das Gottesreich ist ein inneres geistiges Wachsen, wie ein Senfkorn zu einem Baume sich entfaltet, so ist eine Entwicklung und geschichtliches Fortschreiten zur Vollendung in Freiheit und Liebe.« (Woltmann, System des moralischen Bewufstseins).

Freilich dieses C h r i s t e n t u m C h r i s t i ist nicht identisch mit der c h r i s t l i c h e n K i r c h e n l e h r e, sei es die des Katholizismus, sei es die des Protestantismus in seiner jetzigen Gestalt. »Was unsere Kirchen Christentum nennen, die einen mit ihrem unfehlbaren Papst, ihrer Heiligen- und Marienverehrung und ihrem Reliquiendienst nebst

Messe, Ablafs usw., die anderen mit ihrer scharfen Betonung der Dogmen, ihrem eigensinnigen Festhalten am Apostolicum und ihrer, dem katholischen Mysterium nur wenig an Phantastik nachgebenden Abendmahlslehre, das aus den Evangelien herauszulesen, dazu mufs man allerdings ein Ödipus sein und kein Danus.« (Dr. Maas, a. a. O.)

»Giebt es nun nicht Tausende von Gebildeten, welche nach längerem oder kürzerem inneren Kampfe sich zu der Überzeugung durchgerungen haben, dafs sie die dogmatischen Voraussetzungen christlicher Sittenlehre, z. B. die Dogmen von der Erbsünde und der absoluten Unfähigkeit zum Guten, von der Erlösung durch Gottes Sohn und von den Gnadenmitteln der Kirche, vom Himmelslohn und von Höllenstrafen u. a. m. nicht als geoffenbarte Wahrheiten anzuerkennen vermögen, welche glauben, dafs es sittlicher und des denkenden Menschen würdiger sei, aus eigener Kraft nach steter, sittlicher Veredlung zu streben, als die Vermittlung der Kirche und ihrer Diener anzurufen? — Wer hat alle diese der dogmatisch-kirchlichen Moral abtrünnig Gewordenen seinerzeit darauf vorbereitet, von ihrer Selbständigkeit einen anständigen und menschlich würdigen Gebrauch zu machen und sich als Glieder eines Volkes, als Bürger und desselben Staates, als Diener eines Gesamtorganismus zu fühlen und zu betragen? Wer hat sie gelehrt, dafs die Sittengesetze nicht künstliche Schranken sind, errichtet von Pfaffen und Ausbeutern, sondern dafs sie tief in der menschlichen Natur (als eines sittlich-vernünftigen Wesens) und in den Lebensbedingungen der Kulturgemeinschaft begründet sind? Wer hat ihre Einsicht geklärt, ihr Gefühl veredelt, ihr Gewissen gebildet, ihren Charakter gestählt, ihren Willen erzogen, sodafs sie einen sichern Leitstern und einen strammen Zügel in sich selbst trügen in Form von vernünftig-sittlichen Grundsätzen und Gewöhnungen, welche keine oberflächliche Sophisterei und keine Lockung des Augenblicks zu erschüttern vermöchten? Statt dessen wurden ihnen im kirchlich-dogmatischen Moralunterricht die Sittengesetze als geoffenbarte Gebote eines persönlichen Gottes dargestellt, sie selbst zu demütig-gläubigen Himmelsbürgern erzogen, die im lähmenden Gefühl ihrer eigenen Unfähigkeit zum Guten sich stets um Vergebung und Gnade flehend an die Kirche wenden sollten. Wie aber, wenn die jungen Christen sich später nicht mehr an die dogmatischen Voraussetzungen der Moral (besonders an die jenseitige Vergeltung) glauben können oder nicht mehr glauben wollen und sich nun im Leben für das Diesseits, für das sie nie vorbereitet waren und von dessen Aufgaben, Zielen und Gesetzen sie keine Ahnung haben, nicht zurecht zu finden wissen? Wird es sich dann, wenn diese Abtrünnigen in thöricht-selbstmörderischem Gebahren gegen ihre eigene und der Gesamtheit Bestimmung und Wohlfahrt sich vergehen, nicht zum Verderben eines Volkes erweisen, wie gefährlich es war, die Sittenlehre so eng an unhaltbare Kirchenlehren geknüpft zu lassen?« (Dr. Unold, Grundlegung für eine moderne praktisch-ethische Lebensanschauung.)

Mitteilungen.

(Zur Vorgeschichte des Zedlitz'schen Schulgesetzes) schreibt die »Frkf. Ztg.« u. a.: »Zugleich wird uns aus der Vorgeschichte des sogenannten Zedlitz'schen Volksschulgesetzes mitgeteilt, dafs dieser Gesetzentwurf eines der Mittel bilden sollte, durch welches die Annäherung der Regierung an das Zentrum, die ja inzwischen erhebliche Fortschritte gemacht hat, bewerkstelligt werden sollte. Man darf darin eine Direktive des Kaisers erblicken, die aus allgemeinen politischen Gründen dem Reichskanzler und Ministerpräsidenten Grafen Caprivi, der auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung ein Laie war, durchaus willkommen erschien. Der damalige Schulgesetzentwurf ist in längern Konferenzen mit dem Fürstbischof Kopp vereinbart worden, der schon seit Bismarcks Zeiten eine gröfsere politische Rolle spielt, als der Öffentlichkeit im allgemeinen bekannt ist. Was die Linke und die Freikonservativen an dem Entwurf hauptsächlich bekämpften, das waren Zugeständnisse, die dem Fürstbischof gemacht worden waren, wenn sie auch, wie die Kritik des Zentrums gezeigt hat, noch nicht alles enthielten, was die katholische Kirche grundsätzlich fordert. Graf Zedlitz hat nach der Meinung unseres Gewährsmannes damals manches verteidigt, worauf er selbst keinen besonderen Wert legte, zu dessen Aufnahme und Verteidigung er sich aber verpflichtet hatte. Er hat auch dann seinen Abschied nicht genommen, weil diese Punkte seines Entwurfs hätten fallen gelassen werden müssen, sondern weil er sich plötzlich von der hohen Stelle im Stich gelassen sah, von der er den Auftrag zu seinem Vorgehen empfangen hatte. Ihn trifft ebenso wie den Grafen Caprivi der Vorwurf, dafs sie als Neulinge die Möglichkeit einer Befriedigung der kirchlichen Wünsche auf dem Gebiete der Volksschulgesetzgebung und die Opposition im Abgeordnetenhause und im Lande nicht zu beurteilen verstanden haben. Sie haben sich über die Schwierigkeiten dieser Aufgabe durch das Ziel einer politischen Aussöhnung mit dem Zentrum täuschen lassen. Wie viel dem Zentrum an dem Gesetz gelegen war, bewies auch die Thatsache, dafs die Partei damals, um die Erregung im Lande nicht zu steigern, auf den Jesuitenantrag im Reichstag verzichtete. Als der Gesentzentwurf gefallen war, scheiterte auch der berühmte Kreuzer K, um den damals im Reichstag gestritten wurde. Seitdem scheitern keine Kriegsschiffe mehr im Reichstag, die Annäherung des Zentrums an die Regierung ist, immer unter Mitwirkung des Breslauer Kardinals, seitdem mit starken Schritten vorwärts gegangen. Ein Volksschulgesetz war dazu nicht mehr notwendig und ist auch nicht notwendig. Diese Vorgeschichte des Zedlitz'schen Schulgesetzentwurfes erklärt auch, weshalb Minister mit einer sogenannten liberalen Vergangenheit, die die Tragweite des Entwurfs besser zu beurteilen im stande waren, sich doch gefügt und ihm ihre Unterschrift gegeben haben, um sich und ihre wertvollen staatsmännerischen Dienste dem Vaterland zu erhalten«.

C. Referate und Besprechungen.

Geographisches vom Büchertisch.

Von **Adolf Tromnau.**

Wer sich etwas eingehender mit der Litteratur über den heimatskundlichen Unterricht beschäftigt hat, kennt auch Karl Diefenbach, einen der Altmeister auf diesem Gebiete. Vor mehr als 30 Jahren trat er mit seiner »Anleitung zum Unterricht in der Heimatskunde, mit besonderer Beziehung auf Frankfurt a. M.« an die Öffentlichkeit, und die Grundsätze, die er damals aufstellte, haben zur Entwickelung der Methode des Unterrichts in der Heimatskunde wesentlich beigetragen. In praktischer Hinsicht hat der Verfasser seine Ansichten näher dargelegt in den Schriften: »der Regierungsbezirk Wiesbaden in seinen geographischen und geschichtlichen Elementen«, »Der Regierungsbezirk Cassel«, »das Maingebiet im Anschlufs an die Heimatskunde«. Nunmehr ist seine methodische Schrift, die seit Jahren gänzlich vergriffen war, in neuer Auflage erschienen.

In meiner 1889 erschienene Schrift: »Der Unterricht in der Heimatskunde, in seiner geschichtlichen Entwickelung und methodischen Gestaltung dargelegt«, zählte ich Diefenbach zu den Vertretern der Anschauungsmethode. Diesen Standpunkt kennzeichnet auch die Neuauflage des Buchs. Diefenbach will bereits im 1. und 2. Schuljahr Heimatskunde getrieben wissen und bezeichnet diesen Unterricht als Vorstufe der Heimatskunde. »Die Heimatskunde auf ihrer Vorstufe ist ein integrierender Teil des Anschauungsunterrichts und beginnt als solcher mit dem Eintritt des Kindes in die Schule.« Die Einzelbeobachtungen und Ergebnisse aus dieser Zeit werden im 3. Schuljahre zu einem »Totalbilde« der Heimat zusammengestellt, erweitert und vertieft. Diese Stufe bezeichnet Diefenbach als »Ausschliefsliche Heimatskunde.«

So nahe auch eine Verquickung der heimatskundlichen Stoffe mit Lehrstoffen anderer Gebiete, als Anschauungsunterricht, Geschichte, Naturkunde, liegt, so dafs von Vertretern gleicher Richtung die Heimatskunde als Vorstufe für alle Realien betrachtet wird (Dr. Möbus, Rein, Pickel, Scheller u. a.), hält Diefenbach doch den geographischen Charakter fest. »Er (der Unterricht) will nur das, was ein gutes Lehrbuch der Geographie sich über irgend ein Land zum Ziel gesetzt hat. Dieses spricht auch von Naturerzeugnissen und Kunstprodukten und der Geschichte eines Landes, aber es nennt doch nur das Wichtigste und Charakteristische mit Angabe eines oder einigen wesentlichen Merkmalen, ergeht sich jedoch nicht in vollständiger Aufzählung resp. Beschreibungen oder Schilderungen. So mufs es auch der Unterricht in der Heimatkunde machen; auch er nennt nur die wichtigsten und auffälligsten Naturerzeugnisse, überläfst aber die eingehendere Betrachtung und Vervollständigung

der Naturkunde; auch er ergeht sich in Geschichte, beschränkt dieselbe jedoch nur auf die wichtigsten Begebenheiten und Ereignisse, welche den heimatlichen Boden zum Schauplatz gehabt haben.« »So ist also die Heimatkunde hauptsächlich geographischer Natur und als solche auch vorzugsweise vorbereitend auf den später eintretenden geographischen Unterricht«.

Die Lehrweise hat den Schüler zum Beobachten, Betrachten, Entdecken, Zählen, Messen der Objekte anzuhalten. Gemeinsame Beobachtungen und bestimmt gestellte Beobachtungsaufgaben! »Als Grundsatz mufs obenan stehen: Erst die Sache, dann das Bild, so dafs sich das Bild aus der Sache, nicht umgekehrt — die Sache aus dem Bilde erklärt. Wenn der Verfasser dann als weitergehende Hilfsmittel Photographie, Ansichtspostkarten und dgl. von einzelnen wichtigen Gebäuden oder von den Denkmälern der Stadt empfiehlt, so ist dies für das reiche Frankfurt a. M. sehr schön, sonst aber nicht allgemein durchführbar. Obwohl man im allgemeinen vom Nahen zum Fernen fortschreitet, also von der Schule zum Wohnort und dann zur Umgebung desselben, so soll »man sich nicht zu strenge daran halten und auch dem Wechsel der Jahreszeiten Rechnung tragen.« »Feld und Wald, Wiese und Garten eignen sich zur Besprechung wahrlich besser im Sommer, als im Winter.« Dagegen kann die Betrachtung der Menschen in ihren verschiedenen Thätigkeiten, Geschichtliches, Zusammenfassungen u. a. recht gut für den Winter gespart werden. Auch das Zeichnen ist lediglich geographisches und tritt auch nur insoweit auf, als es zur Vorbereitung des Kartenlesens wünschenswert erscheint. Für die Skizze der Umgebung von Frankfurt a. M. wählt Diefenbach als Entfernungsmafs die Kreiskonstruktion, so dafs Frankfurt im Mittelpunkt aller konzentrischen Kreise liegt, welche die Lage der geographischen Objekte von der Stadt in mehreren Stundenentfernungen bezeichnen. Dieselbe Kreiskonstruktion hat auch Rommel in seiner 1867 erschienenen Heimatskunde von Leipzig. Nichtsdestoweniger wollen neue Methodiker diese Weise neu erfunden haben.

In einem hauptsächlichen Punkte kann ich mich mit Diefenbach nicht vereinbaren. Er treibt im 3. Schuljahr manche Dinge, die für diese Stufe zu weitgehehend sind. Und dies kommt daher, dafs er diesen Unterricht als Oberstufe der Heimatskunde bezeichnet. Für ein abschliefsendes Bild eine ausführliche Kunde der Heimat sind die Kinder hier noch nicht reif. Das gehört auf die Oberstufe des erdkundlichen Unterrichts, in den abschliefsenden erdkundlichen Unterricht überhaupt. Ausführlich habe ich mich über »die Heimatskunde auf der Oberstufe des erdkundlichen Unterrichts« in meiner 1889 erschienenen bereits erwähnten Schrift ausgesprochen, und meine Ausführungen haben allgemeinen Anklang gefunden. »Die Einsicht, welche der Schüler im Laufe des Unterrichts inbezug auf geographische Verhältnisse gewonnen hat, wird es ihm (auf der Oberstufe) erleichtern, die Bedeutung und die Stellung seines Heimatlandes kennen zu lernen und die Kulturverhältnisse seiner Heimat im Vergleich mit denen anderer

Länder zu würdigen.« Die Praxis war darin übrigens längst der Theorie voraufgeschritten. Die meisten der »Heimats-« und »Landeskunden« waren nach Lehrgang, Stoffauswahl und Ziel für die Oberstufe bestimmt, leider oft leere Aufzählungen ohne inneren Zusammenhang. — Alles in allem betrachtet, gebührt der Diefenbachschen Heimatkunde ein Ehrenplatz in der methodischen Litteratur des geographiseheu Unterrichts. —

Dasselbe läfst sieh von der Vaterländischen Erdkunde von H. Harms behaupten. (Verlag von Hellmuth Wollermann, Braunscheig und Leipzig.) Der Verfasser will in diesem Werk, das 1897 in erster, 1899 bereits in dritter Auflage erschienen ist, zeigen, wie die Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung gelehrt und das Vaterländische als Mittel- und Endpunkt der geographischen Unterweisungen betrachtet werden soll. Mit einer gründlichen Sachkenntnis verbindet der Verfasser ein seltenes methodisches Geschick, so dafs die Schrift in wissenschaftlicher und methodischer Beziehung auf der Höhe der Zeit steht. Dies Buch ist keine Länderkunde des deutschen Reiches in landläufigem Sinne. Die geographischen Verhältnisse unseres Vaterlandes werden nicht nur nach ihrer physischen, geologischen, landsehaftlichen und kulturellen Seite in sehr gründlicher Weise durch- und ineinandergearbeitet, wobei Karte und Bild als Anschauungsmittel voll zu ihrem Recht kommen, sondern es werden auch allerorts Verbindungsfäden hinübergeschlagen in die Wissensgebiete der allgemeinen Erdkunde (Geologie, Gebirgsbildung, Gletschertheorie, Klimakunde, Vulkanismus u. s. w.), sowie der Länder- und Völkerkunde fremder Erdräume und Weltteile mit ihren Leistungen auf dem Gebiete der Weltkultur. So erscheint dem Leser das deutsche Land und Volk nicht nur in seiner geographischen und ethnographischen Eigenart, sondern in engster Verbindung mit einer allgemeinen Weltkunde, nicht als isoliertes geographisches Wissens- und Wertobjekt, sonder als lebenskräftiger Organismus im Dienste des grofsen Erziehungshauses der Menschheit, unserer Mutter Erde.

Selbstredend wird das Buch in erster Linie in der Hand eines geschickten Lehrers auf der Oberstufe geographischer Unterweisungen von Bedeutung sein. Seine Verwertung im Unterrichte setzt beim Schüler eine allgemeine Kenntnis der geographischen Verhältnisse fremder Staaten, Völker und Erdteile voraus, die er sich auf der Mittelstufe erworben hat. Zweimal soll der Schüler — auch der Volksschüler — das Gebiet der Erdkunde durchwandern, in einem ersten Kursus, der auf der Mittelstufe verläuft, und in einem Hauptkursus auf der Oberstufe, in dem das Vaterland gewissermafsen statarisch, die anderen Erdräume kursorisch behandelt werden. Engere konzentrische Kreise verwirft der Verfasser, und gewifs mit Recht, wie ja denn auch in gröfseren Anstalten die Lehrpläne bereits seit einer Reihe von Jahren eine zweimalige Durcharbeitung der Stoffe, nach den beiden Unterrichtsstufen Mittel- und Oberstufe gegliedert, vorschreiben.

»Wer sein Vaterland nicht kennt, hat keinen Mafsstab für fremde Länder!« Dieses klassische Wort enthält gewifs eine beachtenswerte Wahrheit. Eine gründliche Kenntnis der Natur- und Kulturverhältnisse

des deutschen Reichs schärft den Blick für das Verständnis fremder Erscheinungsformen. Ich bin gewifs der letzte, der dem Verfasser nicht beipflichten wollte, wenn er die hohe Bedeutung einer gründlichen Vaterlandskunde für die geographische und Jugendbildung überhaupt betont [1], wie ja dann auch in meiner Schulgeographie, namentlich die Kulturleistungen unseres Volkes besonders hervorgehoben sind. Aber der Satz ist auch in seiner Umkehrung richtig, nämlich, dafs die Kenntnis fremder Länder und Völker sehr wesentlich zur richtigen Werteinschätzung unseres Vaterlandes beiträgt, namentlich heutzutage, wo der deutsche Aar seine Schwingen weit ausbreitet über Länder und Meere ferner Zonen. Aus der betreffenden These [2] des Verfassers ging dies nicht so ohne weiteres klar hervor. Um so mehr ist man befriedigt, diese Ansicht in seinem Hauptwerk praktisch durchgeführt zu finden, zumal die Bearbeitung von Europa und von den fremden Weltteilen nach ähnlichen Gesichtspunkten in einem weiteren Bande in Aussicht gestellt wird.

Dafs der Verfasser dem Prinzip der vergleichenden Erdkunde in weitgehender Weise Rechnung trägt, darf wohl kaum noch erwähnt werden. Überall länderkundliche Gruppierung, Berücksichtigung von Ursache und Wirkung, Anregung zum Nachdenken, Selbstsuchen und Finden geographischer Wahrheiten. Daneben kommt aber auch die Schilderung zu ihrem Rechte, die sich am besten an eine Abblildung von Land und Leuten anlehnt.

Mit einigen Bedenken will ich indes nicht zurückhalten. Das geologische Element ist in der Schrift stark vorherrschend, obwohl, das mufs ausdrücklich bemerkt werden, es äufserst geschickt in den Lehrstoff eingefügt und durchgeführt ist. Der Verfasser denkt dabei an eine Volksschule, könnte aber sehr zufrieden sein, wenn höhere Lehranstalten durchweg derartige etwas weitgehende geologische Belehrungen aufnehmen wollten. Bei der Aschenbrödelstellung, die namentlich in preufsischen höheren Lehranstalten die Erdkunde einnimmt, sind wir von einer derartigen Berücksichtigung der Geologie noch weit entfernt. Ist doch die Erdkunde nicht einmal Prüfungsfach in dem Abiturienten-Examen! Und nun die Volksschule! Dem Fachgeographen »lacht das Herz im Leibe«, wenn er denkt, dafs in dieser eingehenden Weise — ich habe den ganzen Stoff des Buches im Auge — Erdkunde getrieben werden soll. Aber als Schulmann mufs man sich wohl das gesamte Lehrsystem vergegenwärtigen. Wenn wir in der Volksschule jedes andere Fach in dieser ausgiebigen Weise betreiben wollten, wie könnte sich dies wohl praktisch verwirklichen lassen? Und was für allseitig, d. h. hier in jedem Fache gründlich wissenschaftlich und methodisch durchgebildete Lehrer setzt dies beim Volksschulunterrichte voraus? Da müfste man in gar vielen Fächern Meister sein, und es ist fraglich, obs dennoch gehen würde.

Diese Bedenken können aber den Wert des Buches an sich nicht

[1]) Man vergl. u. a. meine Schrift »Kulturgeographie des deutschen Reichs«. 2. Aufl. 1899. Schrödel, Halle a. S.

[2]) Harms, Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts, Wollermann, Braunschweig.

vermindern. Es ist eine hochbedeutsame Erscheinung in der schulgeographischen Litteratur und jedem Lehrer der Erdkunde zu eingehendem Studium warm zu empfehlen. Hervorzuheben ist auch die schöne, ja prachtvolle Ausstattung in Papier, Druck, Bildnissen (84 Landschaftsbilder und Skizzen) Karten (4) und Einband. Der Preis von 3,75 M. ist mäfsig zu nennen.

Ebenfalls für die Hand des Lehrers berechnet sind die »Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen« von Schuldirektor Julius Tischendorf. Das ganze Werk gliedert sich in 5 Teile: I. Das Königreich Sachsen (1,60 M.), II. das deutsche Vaterland, 1. Abt. (2,60 M.), III. das deutsche Vaterland, 2. Abt. ((1,80 M.), IV. Europa (2,40 M.), V. Amerika, Asien, Afrika und Australien (2,80 M.). (Verlag von E. Wunderlich, Leipzig.) Die mir vorliegende Abteilung IV Europa (1895 in 1., 1899 in 5. und 6. Aufl. erschienen) behandelt den betreffenden Lehrstoff als Jahrespensum in übersichtlicher, lebensvoller Darstellung. Man merkt es der Lektüre des Buches an, dafs es unmittelbar aus der Unterrichtspraxis hervorgegangen und daher unmittelbar für den Unterricht zu verwerten ist. Im Vordergrund der zu verwertenden Anschauungsmittel steht die Wandkarte und Handkarte — es ist auf den R. Schmidt'chen Atlas verwiesen —; doch auch auf die Ausnutzung guter Wand- und Handbilder ist häufig aufmerksam gemacht und der Schilderung im Dienste der »geistigen Anschauung« ein breiter Raum gewährt. Endlich läfst es sich der Verfasser angelegen sein, die Schüler auf »die Ursachen und Bedingungen der betrachteten Thatsachen und Erscheinungen« hinzuweisen, damit er »so zu einem klaren Verständnis der Wechselwirkungen gelangt, die zwischen den geographischen Elementen bestehen.« Gewifs wird man dieser Art und Weise des Unterrichts seine Zustimmung nicht versagen können.

Aber es ist noch etwas anderes, was den Tischendorf'schen Präparationen ein eigenartiges Gepräge giebt und ihren pädagogischen Wert kennzeichnet. Der Verfasser stellt das Interesse des Schülers in den Mittelpunkt seiner Unterweisungen. Er bricht mit dem herkömmlichen Schematismus der Behandlung eines Erdraums, nimmt den Schüler gleichsam an die Hand und führt ihn so, aus dem Vollen der erdkundlichen Erscheinungen greifend durch Stadt und Land, über Berg und Thal nachdem kalten Norden und dem warmen Süden unseres Erdteils, nach dem meerumspülten Westen und den weiten Ebenen des Ostens und weifs die ausgewählten Objekte so vorzuführen, als wäre man dabei und sähe sie mit eigenen Augen. Er ist mit den Schülern gewissermafsen stets auf Reisen Einige Beispiele mögen diese Lehrweise illustrieren: 1. Beispiel, S. 10 ff. Ziel: Wir besteigen heute einen der Berge, deren Gipfel mit ewigem Eis und Schnee bedekt ist. Unterrichtsgang: 1. Wie rüsten wir uns aus zu einer solchen Bergfahrt? 2. Was sehen und erleben wir während des Aufstieges? (Fichtenwald, Buschwerk und Alpenblumen, Matten, Felsgeröll, Gletscher). 3. Was sehen wir von der Höhe des Berges aus? (Fernsicht, Gewitter im Thal). 4. Abstieg (Rückblick, Alpenglühen). Aus der allgemeinen Erdkunde ist ein Kapitel über die Entstehung der Gletscher geschickt eingefügt.

2. Beispiel: S. 174 ff. Ziel: Wir besuchen heute die gröfste Stadt der Welt, um ihr Leben und ihre Sehenswürdigkeiten kennen zu lernen. Wir reisen nach London! Unterrichtsgang: 1. Wie gelangen wir von uns aus nach London? (Dabei wird die Eigenart der deutschen Nordseeküste und ihr Verhältnis zur Schiffahrt wiederholend erörtert.) 2. Was lehrt uns ein Besuch in Grofsbritanniens Hauptstadt? Wir heben hervor: a. die erstaunliche Gröfse Londons, b. den ungeheuren Verkehr, c. die bedeutsamsten Bauwerke und Anlagen (Westminsterabtei, Paulskirche, Parlamentsgebäude, die Hafenanlagen, das britische Museum).

Es läfst sich nicht leugnen, dafs auf diese Weise der Unterricht eine lebenswarme Frische erhält, den Schüler packt und die Vermittelung des Lehrstoffs erleichtert. Aber eine Gefahr ist dabei nicht zu verkennen. Diese Art des Lehrens bringt manches zeitraubende Beiwerk mit sich und läfst andererseits manche Stoffe nicht zu ihrem Rechte kommen. Man vergleiche die (weil das Interesse stark anregende) ausführliche Behandlung der Alpen mit der Darstellung von England, Rufsland, der Balkanhalbinsel und anderer Gebiete! Eine zusammenfassende Darstellung von Grofsbritanniens Bevölkerung, Schottlands geographische Eigentümlichkeiten, das bunte Völkergemisch der Balkanhalbinsel, die verschiedenen und doch einheitlich zusammengefafsten Volksstämme in Rufsland, deutsches Ansiedlerleben im Zarenreiche, die Ebene Polens mit dem darauf flutenden eigenartigen Volksleben u. a. m. suchen wir in den Präparationen vergebens. Dem Unterricht droht die Gefahr, in geographische Einzelbilder auseinanderzufallen. Man verstehe mich nicht falsch! Die Tischendorf'schen Präparationen gehören zu den besten Hilfsmitteln des Unterrichts; aber sie sollten nicht das ausschliefsliche Vorbereitungswerk eines Lehrers auf den Unterricht sein. Sie können — und wollen dies wohl auch nicht — ein wissenschaftliches Werk nicht ersetzen. Dazu kommt, dafs manches darin wissenschaftlich nicht zuverlässig ist. Die alte v. Sonklar'sche Einteilung der Alpen in West-, Mittel- und Ostalpen ist wissenschaftlich veraltet; ein iberisches Scheidegebirge giebt es nicht; auf die Nordgebiete Grofsbritanniens trifft die gegebene Kennzeichnung des Klimas nicht zu; der Apeninn ist ein wasserarmes Gebirge trotz der »gröfseren Anzahl Flüsse«, die von ihm kommen; der Scirocco ist nach neueren Untersuchungen kein afrikanischer Glutwind u. a. m. Aber diese Mängel lassen sich ja wohl leicht beseitigen, wenn das Buch einer gründlichen Durchsicht unterzogen wird. Sein Hauptwert liegt in methodischer Hinsicht, wobei auch die Bezugnahme auf verwandte Lehrstoffe (Geschichte, Deutsch, Religion) anerkennend hervorzuheben ist. —

»Kennst du das Land?« Diese »Büchersammlung für die Freunde Italiens ist bereits in einer früheren Besprechung erwähnt. Sie wird unter Mitwirkung namhafter Gelehrter und Schriftsteller von Julius K. Haarhus herausgegeben und ist im Verlage von C. G. Naumann in Leipzig erschienen. Jeder Band ist für den Preis von 2,50 M. einzeln käuflich und bietet des Belehrenden über das schöne Welschland gar viel. Der mir vorliegende Band XIII enthält »Römische Kulturbilder« von Max Ihm. Obgleich die hier vereinigten Skizzen und Aufsätze gröfsten-

teils bereits früher in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht waren, so hat der geistvolle Verfasser ihnen doch teils eine andere Fassung gegeben, teils Erweiterungen zugefügt, so dafs sie ein wertvolles Stück der Sammlung sind. Wir werden zunächst mit den Heerstrafsen und dem Verkehrswesen der Römer bekannt gemacht, lernen die Schicksale des Colosseums kennen (wobei zwei Illusionen auf Grund neuer Forschungen zerstört werden, nämlich, dafs hier viele Märtyrer geblutet haben sollen, und dafs das Colosseum 87000 Plätze gehabt haben soll, es waren deren höchstens 45000), bewundern den (seit der Mitte dieses Jahrhunderts trocken gelegten) Fusinersee mit seinen grofsartigen Wasserbauten aus der Kaiserzeit behufs Veranstaltung von Naumarchien, ergötzen uns an einem Pamphlet aus der römischen Kaiserzeit (»die Verkürbissung des verewigten Claudius«), hören von einem naturalistischen Roman aus Nero's Zeiten, bewundern die Thonwaren-Industrie im alten Arezzo, lesen eine Abhandlung über die Druiden, durchwandern die Bibliotheken im alten Rom, statten den Kattakomben einen Besuch ab und erfahren schliefslich, dafs es auch im Sommer in Rom vieles zu sehen und hören giebt. »Wer Italien kennen lernen will, mufs es im Sommer aufsuchen. Alles erscheint in ganz anderem Lichte, die Sculpturen in den Museen wirken viel lebensvoller in dem strahlenden Lichte des Sommers«. Im Sommer lernt der Fremde auch die Bewohner Roms besser kennen als sonst, falls er überhaupt von dem Wunsche beseelt über die Alpen gestiegen ist, Land und Leute, ihr Leben und Treiben, mit achtsamem Auge zu verfolgen. Abends strömt alles ins Freie und es ist eine Fabel, wenn gemeldet wird, Rom sei im Sommer entvölkert.« Den Lehrer der Erdkunde wird aufser diesem Schlufskapitel besonders das erste Kapitel interessieren. Das Strafsennetz der Römer, Bau und Zweck der Heerstrafsen, die Alpenstrafsen, das Postwesen der Römer und manches andere können dem Geographielehrer bei seinen Belehrungen über Verkehrsgeographie willkommene Dienste leisten, zumal in den Ausführungen stets Vergleiche mit heutigen Leistungen auf diesem Gebiete geboten werden.

Und nun noch ein Blick in Nachbars Garten! Die Verlagsbuchhandlung der »Neuen Bahnen« hatte die Schrift »Frauengestalten«, ein historisches Hilfsbuch, gewidmet der Schule und dem Hause, von Schuldirektor Mittenzwey der Sendung beigelegt und um ein Urteil nachgesucht. Ich mufs gestehen, dafs ich ein solches Buch stets entbehrt habe, wenn ich in die Lage kam, Geschichtsunterricht zu erteilen. Da mufste man sich manchmal recht mühsam die für die weibliche Jugend vorbildlichen idealen Frauengestalten der verschiedensten Zeiten der Geschichte aus manchmal nicht leicht zugänglichen Werken zusammensuchen. Und doch müssen im Geschichtsunterricht namentlich bei Mädchen derartige Stoffe berücksichtigt werden. In allen Perioden bietet die Geschichte ganz ansehnliche Anhaltspunkte, wo der Anteil der Frauen an den historischen Ereignissen und Kulturfortschritten klar zu Tage tritt, Frauengestalten, die als treue Gattinnen, als Wohlthäterinnen, als glaubensstarke Christinnen, sei es auf dem Throne oder in der Hütte, grofs waren, grofs im Handeln oder grofs im Dulden. Hier will das Buch

»zum Mitgebrauch« helfend beim Geschichtsunterricht, besonders in Mädchenklassen, eintreten. Es bietet im ersten Teil 24 Lebensbilder hervorragender Frauen in mehr biographischer Form, während in einem zweiten Teile vorherrschend charakteristische Details, Episoden aus dem Leben geschichtlich berühmter Frauen, Briefe, skizzenhafte Darstellungen etc. geboten werden, im ganzen 30. Das Buch umfafst 154 S. zum Preise von 2 Mark. Es ist nach meinem Urteil eine empfehlenswerte Lektüre für Schule und Haus, auch zu Geschenken (Prachtbandausgabe) sehr geeignet.

Endlich seien die Herren Kollegen auf den II. Jahrgang des Geographischen Taschenbuchs aus dem Chun'schen Verlage in Berlin hingewiesen. Das »Taschenbuch« wird an jeden Interessenten gratis und franko versendet und enthält eine Menge geographisch-statistischer Notizen, ein Kalendarium für 2 Jahre, Daten aus der Geschichte der Erdkunde, sowie eine Übersicht der schulgeographischen Thätigkeit des Verlags mit einem Gesamtverzeichnis der Bamberg'schen Wandkarten.

Neuere Schriften zur Beleuchtung des Frohschammerschen Systems.

Angezeigt von Dr. **F. A. Steglich** in Dresden.

»Frohschammer ist einer der wenigen Denker der Gegenwart, welche ein geschlossenes System der Philosophie (mit Hilfe der Spekulation) aus einem Prinzip aufbauten . . . Er ist ein Denker von solcher Ursprünglichkeit, dafs ein Eingehen auf sein System reichen Lohn bringt. Wennschon selbstverständlich letzteres ebensowenig, wie ein anderes, eine entgiltige Lösung für die Fragen der Philosophie (u. Pädagogik, St.) enthält, so bringt es uns doch sicherlich wieder einen Schritt näher zur Erkenntnis. Fr. ward von der Philosophie auch zur Pädagogik geführt, und wenn er auch kein eigentliches System der Erziehungslehre geschrieben hat, sondern erziehliche Fragen mehr nach Gelegenheit und nicht in eingehendster Weise beantwortete, so bringen doch seine Anschauungen vielfach neues Licht für die Theorie der Pädagogik«.

Mit diesen Worten eröffnete der für Schule und Wissenschaft viel zu früh geschiedene Prof. Dr. Rud. Hochegger (Czernowitz) vor reichlich 6 Jahren einen Teil seiner Abhandlung »über die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik.«[1] Er bestätigte damit auch seinerseits, was vor ihm bereits Wich. Lange und Fr. Dittes ausgesprochen hatten, und er lieferte sodann in seiner Arbeit den Beweis für die Richtigkeit der einleitenden Behauptungen. Seitdem Hochegger (1895) seine Feder für immer niedergelegt, haben erfreulicherweise eine Reihe anderer Männer die von ihm, von Lange, Dittes u. a. gegebenen Anregungen beachtet und sich bemüht, allmählich die Schätze zu erschliefsen, die in Frohschammers System etwa aufgespeichert liegen möchten für den Päda-

[1] Gotha bez. Wiesbaden, 1893. Verlag von Emil Behrend. 132 Seiten. 1,80 M. (Vergl. auch: »Neue Bahnen« 1893, Jan.- u. Augustheft!)

gogen und seine Wissenschaft. Es möge unternommen sein, diejenigen Schriften hier in kurzem Überblick vorzuführen, welche in der angedeuteten Beziehung dauernd zu beachten sein dürften.

Der kleinen Übersicht, welche ich zu geben beabsichtige, sei nur eine Bemerkung vorausgeschickt. Sie betrifft die Stellung Frohschammers zur pädagogischen Wissenschaft bezw. sein allgemeines Urteil über eben diese Wissenschaft. Der Münchener Philosoph ist nämlieh einer der bedeutendsten Vertreter derjenigen Anschauung, nach welcher die Pädagogik eine philosophische, d. h. zunächst »weltliche« Wissenschaft ist. Er sagt sogar wörtich (in seinem letzten, erst nach seinem Tode herausgegebenen Werke): »Die Pädagogik ist die Quintessenz der ganzen philosophischen Weltauffassung, angewandt auf die menschliche Natur.« Er begründet seine Anschauung in Kürze also: Ursprünglich war die Philosophie die einzige Wissenschaft; alle übrigen sind von ihr ausgegangen. Anfangs war sie Naturbetrachtung; nach und nach haben sich die andern Wissenschaften aus ihr herausgebildet, zuerst die Naturwissenschaft. Noch im Mittelalter verstand man unter Philosophie die Gesamtheit aller Wissenschaften mit Ausnahme der Theologie. Philosophie war die natürliche, Theologie die übernatürliche Wissenschaft.« (Philosoph. System im Grundrifs; herausg. von Albert Attensperger. 1899.) Wenn Fr. in diesen Worten die Philosophie der Theologie gegenüber gestellt, wenn er weiter, wie angegeben, die Pädagogik als philospohische Wissenschaft will angesehen wissen, so geht daraus hervor, dafs er die Pädagogik ebenso wie die Philosophie in möglichster Unabhängigkeit (von der Theologie) sehen möchte. Die Pädagogik ist eine »natürliche« (philosophische) Wissenschaft! Frohschammer formuliert uns damit einen Gedanken vom Katheder aus, den schon Pestalozzi als seine Überzeugung aussprach, wenn er behauptete und nachwies: die Menschen natur ist nicht blofs Gegenstand, sondern auch Mafsstab für die Erziehung. Wir finden durch das Studium Frohschammers, dafs für unsere Berufswissenschaft die Bezeichnung: »Philosophische Pädagogik« die zutreffendste sein dürfte, dafs sie wenigstens vollauf gerechtfertigt ist. Sie besagt ja dasselbe wie »wissenschaftliche Pädagogik«, nur dafs die letztere Bezeichnung (die ja bekanntlich der regsame Verein der sogenannten Herbartianer in seinem Namen aufgenommen) eigentlich eine Tautologie ist; denn »Pädagogik ist stets eine Wissenschaft, Pädagogie eine Kunst — oder soll eine sein ...« (Frohschammers Briefe, S. 221.) —

Die kleine litterarische Umschau, welche folgende Zeilen geben wollen, erstrecke sich zunächst auf das jüngste Werk der sog. Frohschammer-Litteratur. Es betitet sich: »Philosophisches System im Grundrifs;« nach Fr.'s Vorlesungen herausgegeben von Albert Attensperger, königl. Real-Lehrer in Zweibrücken[1]. Wir haben in dem Buche die gewissenhafte und sehr dankenswerte Arbeit eines verständnisvollen Hörers Fr.'s vor uns. In seinen letzten Lebensjahren las Fr. nur die Winter-

[1] Zweibrücken 1899, Fr. Lehmanns Buchhandlung. VII und 214 S. 3.35 Mark. —

semester an der Ludwig-Maximilians-Universität, da er die Sommerzeit notwendig zu seiner Erholung brauchte. Nach Ausbildung seines Systems las er u. a. auch einen Grundrifs desselben, und diesem Umstande verdanken wir die jüngst erschienene Schrift, für die ich dem Herausgeber denselben Dank möchte dargebracht wissen, welchen diejenigen sich erwarben, die uns durch Herausgabe der betreffenden Vorlesungen manche Schriften Kants, Schleiermachers und anderer beschert oder, richtiger gesagt, gerettet haben! Das »philosophische System im Grundrifs« behandelt in einer Einleitung die Aufgabe, den Gegenstand, den Ausgangspunkt, die Voraussetzungslosigkeit, Unbedingtheit und Freiheit der Philosophie, ihr Erkenntnisprinzip, ihre Einteilung, ihr Verhältnis zu den übrigen Wissensshaften usw. Im 1. Teile, der das Allgemeine darstellt, handelt der Autor von den ewigen, notwendigen Gesetzen des Seins und Denkens, vom schöpferischen Weltprinzip (der teleologisch-plastisch wirkenden Weltphantasie), von den Kategorien und Ideen als den Grundformen der Wahrheit, auch giebt er in diesem Teile noch die Darstellung der Erkenntniswissenschaft, der Logik und der allgemein-wissenschaftlichen Methodenlehre. Im 2. oder speziellen Teile bietet Fr. die übersichtliche Darstellung seiner Naturphilosophie, Psychologie, Sprach- und Religionsphilosophie, sowie seiner Pädagogik; ein Anhang enthält noch eine Reihe von interessanten Bemerkungen über Rechtsphilosophie und Ästhetik. Es möge hier nur ein Wort über das Kapitel Pädagogik Platz finden, da es zu weit führen würde, die übrigen ins Auge zu fassen. Über Pädagogik hat Fr. am ausführlichsten geschrieben in seinen »Untersuchungen über Recht und Staat, soziales Leben und Erziehung«, d. h. im 3. Hauptwerke des Systems: »Organisation und Kultur der menschliches Gesellschaft.« Im Hörsaale gab nun Fr. daraus einen höchst anziehenden Überblick, den wir hier dank Attenspergers Bemühung vor uns haben. Fr. giebt 2 Abschnitte: a) Historisches, b) Systematisches. (S. 196—204, 204—211.) Der Abschnitt Systematisches beginnt mit den inhaltreichen Worten: »Die Pädagogik als Erziehungslehre ist eine Wissenschaft; als Thätigkeit des Erziehers ist sie eine Kunst, vielleicht die höchste. Aber die Thätigkeit des Erziehers ist grundverschieden von der anderer Künstler; denn sein Objekt ist zugleich Subjekt.« Fast alle Sätze dieses Abschnittes sind eigentlich pädagogische Sentenzen, die der Pädagoge in Fleisch und Blut aufnehmen sollte; er findet in diesem Abschnitte geradezu ein Arsenal für den Kampf der Pädagogik wider ihre Gegner, wider jegliche Dunkelmänner. Auch der Abschnitt Historisches ist höchst beachtenswert, zum ersten, weil Fr. sich in ihm das einzige Mal zusammenhängend über Geschichte der Pädagogik ausgesprochen hat, und zum andern, weil wir in diesem Abschnitte wieder den Beleg dafür haben, dafs ein angesehener deutscher Hochschullehrer es anerkennt, die Geschichte der Pädagogik redet von Schulmännern, denen eine streng wissenschaftliche Bedeutung zukommt, sodafs auch die Vorlesungen an Universitäten sich auf diese Männer beziehen müssen! Manche der Fr.'schen Äufserungen über geschichtliche Persönlichkeiten tragen in ihrer Knappheit das Merkmal von Sinn- und Denksprüchen an sich, die in der That einer (historischen)

Auslegung bedürfen und fähig sind. Ich verweise z. B. auf das, was Fr. (S. 200—201) über Pestalozzi sagt; über Diesterweg spricht er nur: »In neuerer Zeit ist in Deutschland ein bedeutender pädagogischer Schriftsteller sehr einflufsreich geworden: Ad. Diesterweg. Er wurde von klerikaler Seite sehr angefeindet. Sein Wegweiser war von grofser Bedeutung für den Bildungsgang des deutschen Volksschullehrerstandes und ist es noch jetzt.« In ähnlicher aphoristischer Weise verbreitet sich Fr. über die Verdienste eines Rousseau, Herbart, Sailer und anderer Männer; überall trifft sein Ausspruch wie der Hammer auf den Nagelkopf! Wie über das ganze Buch, so liefse sich fast an der Hand jedes Kapitels desselben eine kleine Abhandlung schreiben; dies ist jedoch heute weder möglich, noch beabsichtigt. Deshalb beschränke ich mich darauf, eine Bemerkung betreffs des Buches im allgemeinen zu machen: Die Vorlesungen über das »Philosophische System im Grundrifs« haben ein Pendant in dem letzten von Fr. selbst noch edierten Werke: System der Philosophie im Umrifs.« (München 1892, A. Ackermanns Nachf. 29 und 234 S. Preis 2,85 M.) Jedoch besitzt das neue Werk, das Attensperger uns zugänglich gemacht, manchen Vorzug, der dem »System im Umrifs« nicht eigen ist, obschon es eine höchst empfehlenswerte Lektüre für den philosophisch denkenden Leser ist. Das neue Werk erläutert nämlich manches, was in dem Buche von 1892 vielleicht noch nicht völlig aufgeklärt sein möchte. Die Vorlesungen, welche Fr. gehalten über sein System, sind die höchst wünschenswerte, um nicht zu sagen: notwendige Ergänzung zu seiner letzten schriftlichen Behandlung des Gegenstandes. Es besteht, kurz gesagt, zwischen dem Werke letzter Hand und den Vorlesungen ein ähnlicher Unterschied, wie wir ihn zwischen der Ausarbeitung einer praktischen Lektion und der sodann abgehaltenen Unterrichtsstunde feststellen können. Möge daher der gründlichst Urteilende und Studierende neben den in erster Linie zu empfehlenden »Vorlesungen« das »System im Umrifs« mit zu Rate ziehen.

Ein zweites Schriftchen, das sich hauptsächlich mit Frohschammers Erziehungslehre befafst, verdanken wir dem Kollegen Friedrich in Würzburg. (»Jakob Frohschammer, ein Pädagoge unter den modernen Philosophen«. Fürth i. B., 1896. Georg Rosenberg. 98 S. 1,45 M.) Die Schrift soll eine »Einführung in das philosophisch-pädagogische System Fr.'s« darstellen. Und es mufs gesagt werden, dafs sie in der That geeignet ist, in das System des bayerischen Denkers und in seine pädagogischen Gedanken zuverlässigst einzuführen; es ist nur fraglich, ob sie schon die gebührende Beachtung gefunden hat, so dafs sie bereits eine gewisse Wirkung hätte haben können! Möge das treffliche Schriftchen noch die Würdigung finden, die es verdient! — Friedrich widmet, nachdem er eine Skizze von Fr.'s Leben und Schaffen und eine Aufzählung seiner Schriften geboten, der Philosophie des Denkers eine kürzere und der Erziehungslehre desselben eine eingehende Darlegung (S. 33—77). Ehe sodann noch einige charakteristische Stellen aus Fr.'s Schriften angeführt werden, sucht Verf. bereits *in nuce* eine Kritik mancher Lehren Fr.'s zu geben, ebenso die Wirkungen zu verzeichnen, die dessen Philosophie bereits hervor-

gerufen haben möchte. (NB. Die letzteren sind freilich — und leider — nur noch geringe! St.) Die übersichtliche Darstellung, welche Friedrich von Fr.'s Erziehungslehre giebt, hält sich an die vier Hauptkapitel des 3. Teils von »Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft«; diese vier Kapitel betreffen die menschliche Natur als Objekt der Erziehung[1]), ferner das Ziel, die Methode und die Organe der Erziehung. Besonders sei dem Leser empfohlen die Lektüre der Skizze, in welcher Friedrich die »organische« Methode Frohschammers charakterisiert. Jedoch auch an allen andern Abschnitten wird der Lesende seine Freude finden! Dem Verf. sei hiermit noch — nach Jahr und Tag — bestens gedankt für seine instruktive, von Begeisterung getragene Darstellung der Frohschammerschen pädagogischen Grundgedanken! Ein weiteres Verdienst hat sich Friedrich erworben durch seine Abhandlung: »Systematische und kritische Darstellung der Psychologie Jak. Frohschammers.« (Verlagsdruckerei Würzburg 1899. 48 S.) Die trotz grofser Kürze alle Hauptpunkte umfassende Darstellung des Verf. hat nach einem Gutachten des Prof. Dr. Ernst Meumann die Approbation der philosophischen Falkultät Zürich gefunden, worüber alle Kollegen, die es hören, sich mitfreuen werden. Kollege Dr. Friedrich hat in den letzten Jahren eifrig die Vorlesungen Prof. Dr. Külpes (Würzburg) gehört und ist durch ihn zu einem grofsen Freunde der experimentellen Psychologie geworden. Vom Standpunkte dieser aus erfolgt nun in der Dissertation die Kritik der Frohschammerschen Psychologie, wobei natürlich manche Differenzen offenbar werden; Verf. stellt sich dabei meist auf die Seite der neuern Forschungen, deren Resultate allerdings, wie erwiesen, vielfach auch noch nicht absolut sichere sind. Manchmal, so scheint es mir, läfst die Knappheit des Urteils über irgend einen Punkt der Fr.'schen Psychologie eben dieses Urteil als zu scharf erscheinen. So sagt Verf.: »Gegen die experimentelle Methode der neuesten Zeit hat Fr. ein unbeberechtiges Mifstrauen. Er meint, dafs mit Zählen, Messen und Rechnen allein kaum je sehr viel und Entscheidendes für Erkenntnis des Geistes selbst zu gewinnen sein wird.« (S. 9.) So ganz unberechtigt finden ja noch heute manche Denker ein gewisses Mifstrauen gegen die experimentelle Methode nicht! Und Frohschammer sagt ja: »Zählen, Messen und Rechnen allein!« Verf. sieht dies auch, und er erwähnt es; aber was berechtigt zu dem Schlusse, dafs Fr. auf das Wörtchen »allein« hier keinen »Nachdruck« gelegt haben möchte? Zwar ist dieses Wörtchen nicht gesperrt gedruckt; aber Fr. weist ja an dieser Stelle (Phantasie als Grundprinzip S. 378) in einer Schlufsbemerkung selbst auf die Schriften neuster Richtung hin, indem er sagt: »Inbezug auf das Nähere über das Verhältnis leiblicher Organe und Funktionen zu den psychischen Thätigkeiten ist hier auf die Werke zu verweisen, die sich speziell und eingehend damit beschäftigen, z. B. Grundsätze der physiologischen Psychologie von W. Wundt 1874. »Psychophysik« von Th. Fechner u. a.« Dieser Anmerkung hat Verfasser m. E. zu wenig Bedeutung beigelegt,

[1]) Vergl. Sächsiche Schulzeitung 1889, Nr. 29—30!

während er — denke ich — aus den vorhergehenden Worten Fr.'s zu viel herausgelesen hat. Verf. fragt mit Recht: »Welcher Psychologe würde nur zu dem einen Zwecke experimentieren, Zahlen zu erhalten?« Gesteht aber Frohschammer nicht selbst zu: Zählen, Messen und Rechnen geschehen deshalb, um Entscheidendes für Erkenntnis des Geistes (selbst) zu gewinnen?« Und die Schriften »Wundts, Fechners u. a.« will doch Fr. durch seine Anmerkung wohl als Ergänzung zu den seinen angesehen wissen, d. h. als solche, die das besagen, was den seinen etwa fehlt?! Doch — es verbietet sich, hier in dergl. Einzelheiten einzugehen! Die Dissertation des Kollegen Dr. Joh. Friedrich ist als Denkmal eifrigen Forschens von dauerndem Werte und ist auch ganz im Sinne des Philosophen geschrieben, der die »Freiheit der Wissenschaft« eigens in einer Schrift verteidigte! Einen dritten nicht zu übersehenden Beitrag zur Würdigung des Frohschammerschen Philosophierens hat Kollege Dr. Joh. Friedrich geliefert in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (1899, Heft 5—6, S. 169—175), indem er sich über »Jakob Frohschammers Stellung im Streite um den Materialismus« des nähern verbreitete. Verfasser that sehr wohl daran, einmal die Stellung zu beleuchten, »welche Frohschammer im Materialismus-Streite einnahm, der in der Mitte unseres Jahrhunderts nicht blofs philosophische, sondern auch weitere Kreise der Gebildeten bewegte«. Als Gegner stand dem Münchener Denker damals kein Geringerer als Karl Vogt gegenüber! Die kleine Abhandlung Dr. Friedrichs hat ein um so gröfseres Interesse, als ja Karl Vogt und nach ihm Ludwig Büchner erst neuerdings von dem Schauplatze ihres Wirkens abgetreten sind.

Den Stoff zu vorstehend genannter Untersuchung fand Dr. Joh. Friedrich hauptsächlich in den »Briefen von und über Jak. Frohschammer.«[1]) Diese Sammlung wertvoller Dokumente mufs hier ebenfalls als ein in vieler Beziehung wichtiges Werk mit ein paar Worten gekennzeichnet werden. Was für die Geschichte der Staatsentwickelung die Archive sind, das sind für die Entwickelungsgeschichte bedeutender Menschen die Sammlungen ihrer Briefe. Dieser von Karl Bruhns, dem grofsen Biographen Alexanders v. Humboldt, ausgesprochene Gedanke tritt uns angesichts der von Dr. Bernh. Münz (Wien) besorgten Briefsammlung aufs neue in voller Deutlichkeit entgegen: Frohschammers Briefe an Männer wie Dittes, Baehring, Dr. Fr. Kirchner, Prof. Dr. Rud. Wagner † (Göttingen), an Dr. Ewald Haufe, Albrecht Goerth u. a. m. eröffnen uns wertvolle Blicke in den Zusammenhang, der zwischen Frs. Geistesschöpfung und den vielfachen Bewegungen im deutschen Geistesleben der letzten 50 Jahre besteht. Es werden uns da persönliche und sachliche Beziehungen aufgedeckt, die uns höchlich interessieren, von deren Vorhandensein wir jedoch bislang keine Ahnung hatten. Auch dem Kenner des Fr'schen Lebenswerkes bietet die kostbare Sammlung der Briefe sicherlich noch manche Überraschung! Aus dem Inhalt der reichhaltigen Kollektion liefse sich alsbald eine Reihe anregender Aphorismen zur Pädagogik und

[1]) Leipzig 1897, Georg Heinrich Meyer, 243 S.

Kulturgeschichte zusammenstellen! Vielleicht übernimmt ein Leser der N. B. die Aufgabe, eine solche Zusammenstellung vorzunehmen!

Ferner mögen an dieser Stelle 2 kleinere, aber recht verdienstliche Abhandlungen vermerkt sein, die vielfache Streiflichter auf Fr's pädagogische Ideen senden, resp. diese Ideen mehr und mehr in praktische Maſsnahmen umzusetzen bemüht sind. Die eine dieser Abhandlungen, verfaſst von Rektor G. Sievert in Niederschelden, betitelt sich: Das Frohschammer'sche Einheitsprinzip (der Welt-Phantasie) in seiner Bedeutung für die Pädagogik; der Verfasser, ein angesehener Schulmann Westfalens, deckt nach liebevoll eingehendem Studium des Philosophen all die Pfade auf, die der Pädagog gehen mag, um wertvolle Anregungen aus Fr's System zu gewinnen. Die ganze Reichhaltigkeit dieses Systems lassen die Leitsätze erraten, die Sievert dem zur Lehrerversammlung in Hamburg (1896) gehaltenen Vorträge beigegeben hat. (Vergl. die Berichte über diese Versammlung in den N. B. und der Allgem. Deutschen Lehrerzeitung von 1896!) Erschienen ist der Sievert'sche Vortrag in seinem vollen Umfange in den Rheinischen Blättern (1897, I—II), wo ihn der geehrte Leser ja des öfteren aufsuchen möge! Die Sievert'schen »Leitsätze« sind in der That ein empfehlenswerter Leitfaden (im guten Sinne) für den, welcher nach den Andeutungen eines Dittes und Wich. Lange bei Frohschammer pädagogischen Gewinn zu finden hofft! — Die andere Arbeit, welche methodische Gesichtspunkte zur Geltung bringt und insofern einen eigenartigen Wert besitzt, hat F. M. Bergfeld in der »preuſsischen Schulzeitung« veröffentlicht (Liegnitz, Verl. von C. Seyffarth. 1897, No. 75 — 76). Die Arbeit befaſst sich mit den 2 Haupteigentümlichkeiten des Fr'schen Systems und deren Wert für die Methodik der Menschenbildung. Als »die beiden Haupteigentümlichkeiten« seiner Philosophie bezeichete Fr. selbst in einem Briefe vom 4. Dez. 1892 »die Weltphantasie als Prinzip und die ideale Wahrheit (Idealwissenschaft)«. Bergfeld giebt wertvolle Winke, wie diese beiden Momente sowohl bei der Unterrichts- als bei der Forschungs-Methode zu berücksichtigen und zur Anwendung zu bringen sind. Seine Arbeit bringt den Beweis, daſs Fr's Ideen auch nach der methodischen Seite fruchtbar zu machen sind.

Endlich möge der Vollständigkeit halber eine Schrift genannt sein, welche einen Gedanken zur Ausführung bringt, den bereits vor reichlich 20 Jahren Wich. Lange ausgesprochen und als Projekt bezeichnet hat. (Rheinische Blätter 1877, Heft VI, Seite 575!) Es handelt sich um die Begründung der Gedanken Fröbels, des groſsen thüringischen Kinderfreundes; auf ihn bezieht sich in neuer Weise die Schrift: Über die pädagogische Idee Friedrich Fröbels in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer.[1]) Das Verhältnis, in dem Schreiber d. Z. zu der Abhandlung steht, wird es rechtfertigen, wenn er hier einfach eine Andeutung über den Inhalt derselben macht. Die von dem Sozialphilosophen

[1]) Inauguraldissertation der philosoph. Fakultät zu Bern. Von F. A. Steglich. — Im Buchhandel: Nydegger u. Baumgart, Bern 1898. 195 Seiten. Preis 1,60 M.

Prof. Dr. Ludwig Stein begutachtete Dissertation beantwortet nach einer entsprechenden Einleitung die Fragen: 1. Welches sind die Grundgedanken der Pädagogik Fr. Fröbels? 2. Welches ist der Grundgedanke des Frohschammerschen Systems? Und ist derselbe an sich haltbar? 3. Inwiefern stimmt die Pädagogik Fröbels mit der Philosophie Frohschammers überein, so dafs sie durch dieselbe ebenfalls (tiefer) begründet erscheint? Der 1. Teil ist vorwiegend referierender, der 2. argumentierender und der Hauptteil im wesentlichen vergleichender Natur. Die ganze Schrift hat vielleicht neben dem historischen auch ein aktuelles Interesse, da die Ideen Fröbels grofsen Einflufs auf die praktische Gestaltung des Erziehungswesens gewonnen haben.

Hiermit möge der kurze Überblick über die Schriften zur Beleuchtung des Fr'schen Systems geschlossen sein. Es sei ihm nur ein kleiner Anhang beigegeben, der die schon vor mehr als 4 Jahren erschienenen Werke der einschlägigen Richtung namhaft machen soll; durch denselben wird m. W. der Überblick über die Frohschammer-Literatur, soweit sie für den Pädagogen bemerkenswert ist, nahezu vollständig werden. (Beurteilungen der Frohschammerschen Lehren, die auch von ultramontaner Seite reichlich in die Welt posaunt worden sind, haben zwar ein psychologisches Interesse — jedoch keinen wissenschaftlichen Wert, da sie zum Kriterium eben einzig das katholische Dogma nehmen.) Die vor 1896 erschienenen Schriften über Frohschammers Bedeutung sind folgende: 1. »Jakob Frohschammer, der Philosoph der Weltphantasie.« Von Dr. Bernh. Münz, dem Herausgeber der »Briefe« Breslau, Schottländer 1894. 113 S. Preis 1,50 M. — Besprechung im »Pädagogium«. Oktoberheft 1894, S. 62. (Vergl. auch N. Bahnen 1895. 1. — Rhein. Blätter 1895, III.) 2. »Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik.« Von Prof. Dr. Rud. Hochegger (S. oben!) Besprechung: Pädagogium, Dez.-Heft 1894, S. 194. (Vergl. N. B. 1893.) 3. »Über das Grundprinzip des Weltprozesses.«[1]) Mit besonderer Berücksichtigung J. Frohschammers. Von Prof. Dr. Friedr. Kirchner (Berlin), dem Verf. des Nachrufs in Nr. 2609 der Illustr. Zeitung vom 1. Juli 1893. (NB. In dieser Nr. ist fälschlich der 16. Juni als Todestag Fr's angegeben! Fr. † 14. Juni 1893 (früh), in Bad Kreuth b. Tegernsee!) 4. »Weltanschauung und Menschenleben. Religion, Sittlichkeit und Sprache. »Betrachtungen über die Philosophie J. Frohschammers. Von Prof. Dr. med. Ed. Reich (Scheveningen). Grofsenhain und Leipzig, Verlag von Baumert und Ronge 64 Seiten. 5. »Philosophische Betrachtungen und sozialhygienische Untersuchungen.« Von demselben Verf. Leipzig-Reudnitz 1895, Verlag von Aug. Diekmann 232 S. Preis 1,45 M. 6. »Über die philosophisch-pädagogische Lehre Frohschammers.« Von Georg Sievert (Niederschelden). Bielefeld 1895, Helmichs Buchh. Preis 0,30 M. Die Schrift von Dr. Kirchner ist die bedeutendste historische Erläuterung des Fr'schen Systems. Reich erläutert in seiner Schrift über Weltanschauung besonders das 2. Hauptwerk des Systems (»Genesis der Menschheit etc.«), während er in

[1]) Köthen, Verlag von Paul Schettler. 292 Seiten.

den »Philos. Betrachtungen« gelegentlich Fr's Rechts- und Staatsphilosophie in Erörterung zieht. Sievert giebt in seinem Vortrage eine kurze Orientierung über Fr's Lehren; dieselbe ist denen zu empfehlen, die sich erstmalig über den Münchener Philosophen unterrichten wollen. — Die Schriften unter 3, 4, 5 u. 6 sind schon besprochen im »Pädagogium« (Dez.-Heft 1895, S. 5—7), auf welches hiermit nochmals hingewiesen sei.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

C. Ziemsens liefert in der Schrift: »die Bibel in der Geschichte« wertvolle »Beiträge zur Bibelfrage und zu einer Geschichtsphilosophie vom Mittelpunkte der biblischen Anschaung« (Gotha, Thienemann, 120 S. 2,40 M., 1899). Um die Stellung der Bibel in der Geschichte näher zu begründen, lenkt der Verfasser zunächst die Aufmerksamkeit des Lehrers auf das Wesen der göttlichen Inspiration inbezug auf das religiöse Schrifttum; dann betrachtet er die wichtigsten Religionssysteme und ihre Religionsbücher, um die Wirkungen derselben auf die Kultur der Völker zu erkennen, und bespricht im Anschluſs daran den Wert und die Kritik der Bibel. Mit der Bibel nach ihren Wirkungen auf die Geschichte beschäftigt sich der Hauptteil der Schrift; in erster Linie kommt hierbei das europäische Kulturleben und das auſsereuropäische nur nebenbei in Betracht. Mit einem kurzen Überblick über die neueste Theologie und ihre Wirkung zur Wissenschaft und zum Leben schieſst das Schriftchen, dessen Lektüre wir bestens empfehlen.

Litteratur zum Handfertigkeitsunterricht.

Siehe: Neue Bahnen X, S. 638 ff.; auſserdem noch: Lüttge, Die Bildungsideale der Gegenwart (Leipzig, E. Wunderlich); Wigge, Der erste Sprachunterricht (Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt); Deutscher Kongreſs für erziehliche Knaben-Handarbeit (Leipzig, Frankenstein u. Wagner); Blätter für Knabenhandarbeit (Leipig, Frankenstein u. Wagner); Handloſs, Die erziehlichen Zwecke des Knaben-Handarbeits-Unterrichts (Breslau, Schiller); Clark, Das Studium typischer Formen (Bonn, Soennecken); Noiré, Das Werkzeug und seine Bedeutung für die Entwicklungsgeschichte der Menschheit; Dr. Schultze, Die Verwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche (Leipzig, Freund).

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Z. f. Ph. u. P. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — P. St. = Pädagogische Studien. — Z. f. p. Ps. u. P. = Zeitschrift für pädag. Psychologie und Pathologie.

Prantl's Lehrbuch der Botanik. 11. Aufl. 455 S. 4,60 M. Leipzig, Engelmann.

Sell, Prof., Zukunftsaufgaben des deutschen Protestantismus im neuen Jahrhundert. 36 S. 75 Pf. Tübingen, Mohr.

Berthelt, F. A., Sein Leben und Wirken. 195 S. 1,50 M. Leipzig, Klinkhardt.

Koch, Die Bauart und Einrichtung der städt. Schulen in Frankfurt a. M. 20 S. 1,50 M. Frankfurt, Auffarth.

Simon, Geometrie für höhere Bürgerschulen (Realschulen) und Lehrer-Seminarien. 5. Aufl. 80 S. 1 M. Breslau, Hirt.

Brandes, Die Litteratur des 19. Jahrhunderts. 1. Bd. 248 S. 5 M. Leipzig, Veit & Co.

Haacke und Kuhnert, Das Tierleben der Erde. 1. Lfg. 48 S. 1 M. Berlin, Oldenbourg.

Hertwig, Lehrbuch d. Zoologie. 5. Aufl. 622 S. 11,50 M. Jena, Fischer.

Wundt, Völkerpsychologie. I. Bd. 627 S. 14 M. Leipzig, Engelmann.

Brammer, Neue Bahnen für den Religionsunterricht. 1. 206 S. 3 M. Braunschweig, Wollermann.

Seydel, Jesus Christus im Lichte modernen Denkens. 174 S. 2,50 S. Berlin, Duncker.

Naturwissenschaftl. Hausschatz. I. Physik 1: von Blochmann. 249 S. 5 M. Stuttgart, Strecker & Schröder.

Bartholomae. Die Förderung des Volksschulwesens im Staate der Hohenzollern. 157 S. 2 M. Düsseldorf, Schwann.

Fischer, Über das künstlerische Prinzip im Unterricht. 41 S. 80 Pf. Grofs-Lichterfelde, Gebel.

Henck, Reform des Lese-, Schreib- und Sprach-Unterrichts in der Elementarklasse. 63 S. 1 M. Berlin, Öhmigke.

Stier, Lehrbuch der franz. Sprache für Fortbildungsschulen, Seminare usw. 224 S. 2,50 M. Cöthen, O. Schulze.

Henne-am-Rhyn, Handbuch der Kulturgeschichte. Leipzig Wigand.

Bölsche, Ernst Häckel. 359 S. 3 M. Dresden, Reifsner.

Steiner, Haeckel und seine Gegner. 53 S. 1 M. Minden, Bruns.

Schuppe, Was ist Bildung? 27 S. 80 Pf. Berlin, Gaertner.

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart. Z. f. Ph. u. P. VII. 2.

Vom Einflufs der Gesellschaft auf die psychische Entwicklung des Individuums. P. St. XXI. 1. 2.

Zur Methodik der Kinderpsychologie. Z. f. p. Ps. u. P. II. 1.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Der Sprachunterricht im Dienste der Geistesbildung.

Von **Dr. F. N. Finck** in Marburg.

Zwei weit voneinander entfernte Ziele sind es, die für den Sprachunterricht in Betracht kommen, Beherrschung und Erkenntnis, die Fähigkeit bestimmte Arten des Sprechens mit möglichst geringem Kraftaufwand auszuüben und wiederzuerkennen, und das Vermögen die Bethätigungen jener Fähigkeit zu begreifen.

Wer darauf ausgeht, seinen Schüler zur Sprach**beherrschung** anzuleiten, mufs — der Forderung der Kraftersparnis entsprechend — danach streben die anstrengende koordinierende Arbeit des Gehirns auf das Mindestmafs zu beschränken, d. h. die anfangs nur mit Mühe ausführbare Thätigkeit durch planmäfsiges Einüben mehr und mehr zu mechanisieren. Im schroffen Gegensatze zu einem solchen Versuche möglichster Ausscheidung des willkürlichen, bewufsten Handelns verlangt das Streben nach Erkenntnis naturgemäfs meist aufmerksame Beobachtung, in allen Fällen aber volles Bewufstsein. Ein einfaches Beispiel mag die leicht begreifliche Verschiedenheit der Aufgaben veranschaulichen.

Es handle sich um den durch die Buchstabenverbindung ao bezeichneten einfachen Vokal des gälischen Wortes gaoth »Wind«. Wer dem Ziele der Sprachbeherrschung zustrebt, hat nur darüber nachzudenken, wie er seinen Schüler am schnellsten zur Aussprache dieses Lautes befähigen könne. Die Länge des Weges hängt aber natürlich von der Lage des Ausgangspunktes ab. Einen Armenier, dem der in Frage kommende Laut aus seiner eigenen Sprache vertraut ist, braucht man nur auf diese Thatsache aufmerksam zu machen. Mufs man dagegen etwa vom

Deutschen ausgehn, so ist zunächst der Laut zu bezeichnen, der wenigstens zum großen Teil übereinstimmt, und dann der abweichende Rest durch einen andern, bereits vertrauten Vokal zu veranschaulichen. So würde es sich im vorliegenden Falle empfehlen, den zu erlernenden Laut zwecks vorläufiger Orientierung als ein mit der Lippenstellung des i gesprochenes u zu bezeichnen und dann sofort mit der Einübung zu beginnen. Diese hätte darin zu bestehn, dafs man zunächst ein i, wie es im Worte »tief« vorkommt, sprechen und dann unter Beibehaltung der Lippenstellung, die der Schüler selbst durch den Blick in einen Spiegel kontrollieren mag, das u des Wortes »du« artikulieren läfst. Gelingt es, sich die mit der Hervorbringung des Vokals verbundene Muskelempfindung zu klarem Bewufstsein zu bringen, so ist nunmehr dafür Sorge zu tragen, dafs die zur Erzeugung des Lautes erforderliche Thätigkeit unter Führung dieser Muskelempfindung und unter Aufsicht des nach dem Klange urteilenden Lehrers durch Übung möglichst mechanisiert werde. Darüber Hinausgehendes würde Zeitvergeudung sein. Eine Erörterung der Art, wie ein Laut gebildet wird, kann offenbar nicht immer vom Unterricht ausgeschlossen werden, was ja auch das angeführte Beispiel zeigt. Aber niemals darf eine solche Beschreibung Selbstzweck sein, wenn man eben die Beherrschung der Sprache erstrebt, und sie wird überflüssig, wenn kürzere Wege zu diesem Ziele führen. Sollte also beispielsweise ein zu erlernender Laut genau so klingen wie ein bereits bekannter, aber von Eingeborenen in anderer Weise gebildet werden, dann wäre es eine geradezu krankhafte Pedanterie, die oft sehr mühsamen ungewohnten Muskelübungen vornehmen zu lassen, falls man nicht etwa eine für andere Fälle nützliche Übung vornehmen will, so, wie man beispielsweise auch nach dem Spiesschen Turnsystem durch planmäfsige Koordinationsübungen auf die vielen unbekannten und unberechenbaren Fälle etwaiger Erforderlichkeit vorbereitet, in bewufstem, berechtigtem Gegensatz zu der möglichst eine Muskelgruppe nach der andern bearbeitenden, für Heilzwecke daher hochbedeutenden, als Erziehungsmittel jedoch fast wertlosen schwedischen Gymnastik.

Wesentlich anders, erzieherischer gestaltet sich die Lage für den, der zur Erkenntnis einer Sprache führen will. Er kann, ja mufs natürlich von allen Muskelübungen absehn, soweit sie

nicht als Mittel zu seinem Zweck in Betracht kommen, wie etwa die Erwerbung der mit einem bestimmten Laute verbundenen Muskelempfindung erstrebt werden könnte, um dadurch die Klarheit und Deutlichkeit der Sprachvorstellung zu erhöhn. Dagegen wird er je nach den Verhältnissen mehr oder weniger von allem klarzulegen versuchen, was die Artikulation des Lautes betrifft, sollte sein Schüler ihn auch — etwa als geborener Gäle — ohne jede Schwierigkeit bilden können, oder sollte er wenigstens über einen zwar verschieden gebildeten, aber doch hinsichtlich des akustischen Effekts übereinstimmenden Vokal verfügen. Auch die mit dem Laute verbundene Resonanz des Mundraums kommt für den Führer zur Erkenntnis in Betracht. Je nach der Vorbildung des Schülers und dem Ziel, das dieser sich für seine Allgemeinbildung stecken mufs, wird er mehr oder weniger von dem Einflusse schildern dürfen, den der in Frage kommende Laut auf seine Nachbarschaft ausübt, auch den Einflufs klarlegen, dem er selbst unterliegt, früher unterlegen ist, also auch die Frage nach seiner Herkunft und den erlittenen Schicksalen beantworten, ja, vielleicht sogar vermutende Andeutungen über das ihm bevorstehende Los machen dürfen.

Nun kann es wohl kaum einem Zweifel unterliegen, dafs nur die Art des Sprachunterrichts, die sich die Führung zur Erkenntnis zum Ziel setzt, die Geistesbildung unmittelbar fördert, dafs nur sie durch planmäfsige Ausbildung aller seelischen Kräfte Verstand und Willen gleichmäfsig schult.

Giebt es aber nicht offenkundige Thatsachen, die dieser Annahme widersprechen? Allem Anschein nach glaubt ja doch alle Welt, dafs man durch die Aneignung fremder Sprachen nicht nur neue Fertigkeiten erwirbt, nicht nur Erfahrungen sammelt — was jeder zugestehn mufs — sondern auch den Verstand bildet, die Fähigkeit des Denkens erhöht. Und doch kann dies ohne nachheriges Bewufstmachen der neuerworbenen Fertigkeiten ebensowenig geschehen, wie ein Reisen durch fremde Länder unmittelbar geistesbildend zu wirken vermöchte, und zwar aus dem sehr einfachen Grunde, weil es kein unbewufstes Denken giebt. Beides erweitert ohne Zweifel den Gesichtskreis; aber in keinem Falle sind wir der Mühe überhoben, das dem Blick zugänglich Gewordene nun noch sehn und begreifen zu lernen. Ohne diese Anstrengung bietet die Mehrsprachigkeit nur einen

Schauspielergewinn, nicht mehr als die oft nicht einmal wünschenswerte Fähigkeit in verschiedenen Rollen mit erträglicher Gewandtheit aufzutreten. Was das aber mit dem Denken zu thun haben könnte, ist unerfindlich.

Weit weniger verbreitet, aber mindestens gleichberechtigt ist die Überzeugung, dafs wegen des unleugbaren Zusammenhangs zwischen der Sprache und der geistigen Eigenart jedes Volkes wenigstens die Erlernung höher stehender Mundarten auch ohne klaren Einblick in den Bau derselben schon reichen Gewinn abwerfen müsse. Dafs erhöhte Geisteskraft in der That auf einer hoch entwickelten Sprachform beruht, ist meiner festen Überzeugung nach richtig; für falsch aber halte ich die Ansicht, dafs es sich hierbei um eine notwendige Folge handle. In meinen Vorträgen über den deutschen Sprachbau [1]) habe ich darauf hingewiesen, dafs die im semitischen und indogermanischen Geistesleben sich offenbarende Überlegenheit über andere Völker dem mächtig entwickelten Sinn für Kausalität zuzuschreiben ist, dafs diese eine Folge des subjektiven Verbs, dieses wiederum eine Folge der Willenskraft ist, dafs der Wille also — wenigstens in diesem Falle — thatsächlich des Intellektes »Wurzel, Ursprung und Beherrscher« [2]) war.

Aber es ist wohl zu beachten, dafs nicht allen semitischen und indogermanischen Völkern eine aufsergewöhnliche Geisteskraft eigen ist — die Energie der Kurden beispielsweise äufsert sich nach wie vor mehr im Rauben als im Denken — dafs die vollendete Sprachform die erhöhte Geisteskraft also nur ermöglicht und anscheinend nur bei denen hervorgerufen hat, die sich über ihre Sprache Rechenschaft zu geben versucht haben, was besonders bei der nur allmählich von der Rede sich losringenden Logik zu Tage tritt. Also auch dieses Beispiel weist wieder darauf hin, dafs Sprach*beherrschung* für die Geistesbildung nur dann in Betracht kommt, wenn die meist halbautomatisch ausgeübte Thätigkeit ins Bewufstsein erhoben wird; und aufserdem zeigt es auch, dafs der Wert dieser Arbeit wesentlich davon

[1]) Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung. Acht Vorträge von Franz Nikolaus Finck. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1899. VIII. 123 S. gr. 8°. 2 Mark, S. 80—103.

[2]) Arthur Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung. Bd. II, Kap. 15.

abhängt, wie weit eine Sprache sich dem Ideal der Vollkommenheit nähert. So bedeutungsvoll also die praktische Erlernung irgend einer indogermanischen Sprache für die geistige Entwicklung eines Negers werden könnte, so wenig dürfen wir uns von ihr für die Förderung des Denkens versprechen.

Mithin handelt es sich in diesem Aufsatze, der dem der Geistesbildung dienenden Sprachunterrichte gewidmet sein soll, nur um die der Erkenntnis zustrebende Methode, was aber die Rücksichtnahme auf andere berechtigte Forderungen natürlich nicht ausschliefst. So ist dem Streben nach Sprachbeherrschung auf jeden Fall Rechnung zu tragen, mag es auch noch so sehr dem Ringen um Spracherkenntnis entgegenarbeiten. Denn keine Schule kann ganz von diesem Ziele absehn, auch die nicht, die sich auf die Behandlung der Muttersprache beschränkt. Weicht ja doch die anerkannte Normalsprache, deren wir um der nationalen Einheit willen dringend bedürfen, in den meisten Fällen beträchtlich von dem Idiom ab, das der Schüler aus dem Elternhause mitbringt. Und wenn auch die ungezwungene Verkehrssprache irgend einer Landschaft der Normalsprache so nahe stehn sollte, dafs man sich nicht für berechtigt hält, von einem Dialekte zu reden, so bleibt doch auf alle Fälle mancherlei übrig, was der Schüler sich mühsam anzueignen, durch allmählich mechanisierendes Einüben zu erwerben hat, wie die für bestimmte Fälle des Verkehrs allgemein anerkannten, feststehenden Redensarten. Mehr oder weniger hat also jeder Sprachlehrer auch fremde Sprachen zu lehren. Dafs diese Lehrthätigkeit derjenigen geradezu entgegenarbeiten mufs, die dem Schüler einen Einblick in den Bau der Sprache zu verschaffen versucht, und diese ihre Nebenbuhlerin in entsprechender Weise schädigt, ist klar. Verlangt doch die eine Verwandlung ursprünglich willkürlicher Thätigkeit in eine möglichst automatische, die andere dagegen Erhebung ins Bewufstsein. Ist also ein an der Muttersprache sich erprobender geistesbildender Unterricht nicht ohne eine, wenn auch noch so geringe Schädigung des sicheren Gebrauchs derselben denkbar, und ist deren möglichst gleichmäfsige und leichte Handhabung wirklich eine berechtigte Forderung, dann scheint es sich offenbar zu empfehlen, ein anderes Objekt für die Schulung des Denkens zu suchen. Eine moderne Fremdsprache könnte nun aber wohl kaum in Betracht kommen, da

man überall, wo man sie lehrt, dies in erster Linie im Hinblick auf ihren leichten Gebrauch thut, und ihre Erlernung aus naheliegenden Gründen noch mehr als die der Muttersprache gehemmt würde. Eine tote Sprache, wie die lateinische oder griechische, scheint dagegen schon eher geeignet zu sein. Denn volle Beherrschung wird heute doch nicht mehr erstrebt, und das, was zum Verständnis litterarischer Denkmäler erforderlich ist, würde zwar nicht gefördert, aber — soweit es sich nicht um stark subjektive Äufserungen wie reine Lyrik handelt — auch kaum wesentliche Störungen erleiden. Trotzdem bin ich der Ansicht, dafs sich alles in allem doch keine Sprache so sehr empfiehlt wie die Muttersprache. Denn von den beiden für den Sprachunterricht erstrebbaren Zielen läfst sich nur das der Beherrschung auf fast geradem Wege erreichen. Erkenntnis dagegen setzte diese wenigstens zum Teil voraus, ja, zum grofsen Teil. Sie kann genau genommen nur auf die Fertigkeit in der Ausübung verzichten. Nun dürfte aber eine solche Operation mit einer Fremdsprache doch mehr Zeit in Anspruch nehmen, als nötig wäre, um die der Muttersprache zugefügten Schädigungen wieder gut zu machen. Bei einer diese Zeit ersparenden, bruchstückartigen Vermittlung durch Übersetzen aber würde — ganz abgesehen von der damit auch verbundenen Schädigung der Muttersprache — das, worauf es ankommt, die Befreiung von den Zufälligkeiten eines Einzelidioms, nur in geringem Mafse erfolgen, namentlich, wenn die Sprachen einander so ähnlich sind, wie das Deutsche dem Lateinischen und Griechischen. Gerade die bemerkenswertesten Eigentümlichkeiten, wie beispielsweise die Subjektivität des Verbs und der Nominativ, bleiben, nach der Erfahrung zu urteilen, unbemerkt, und offenbar deshalb, weil einfach die fast ganz entsprechende Form eingesetzt wird und die Aufmerksamkeit den sinnfälligen Abweichungen vorbehalten bleibt. Man müfste, wenn man um der geistigen Schulung willen übersetzen will, mindestens Sprachen von s t a r k abweichender Bauart heranziehn. Chinesisch, aztekisch, grönländisch und viele andere würden unendlich viel mehr leisten als lateinisch und griechisch. Aber selbst im günstigsten Falle fördert das Übersetzen das, was für die Geistesbildung in erster Linie in Betracht kommt, nur in unzulänglicher Weise: nur in geringem Mafse erzwingt es d i e b e w u f s t e E r a r b e i t u n g d e r v o n

der jeweiligen Weltanschauung eines Volkes unabhängigen Begriffe, eine Arbeit, die mit der Förderung der Erkenntnis die Bildung des Willens verbindet und vielleicht das beste Wollen schult, das es giebt, den Willen zur Wahrheit. Endlich mag auch das noch zu Gunsten der Muttersprache angeführt werden, dafs sie die einzige ist, an der beinahe alle Angehörigen eines Volkes lernen können, was doch auch in Betracht kommen sollte, wenigstens des willenbildenden Einflusses wegen. Denn die Anleitung zu einem gewohnheitsmäfsigen Suchen nach dem, was wahr ist, mufs reichere Früchte tragen als das kurze, das Laster aufdeckende Verbot »Du sollst nicht lügen!«

Eine alles belebende Phantasie, wie sie uns Deutschen eigen ist, zaubert dem Einen oder Andern vielleicht das Bild einer mifshandelten oder gar lebendig zergliederten Muttersprache vor, ja, ich darf behaupten, solche Zauberkunststücke sind schon vorgekommen. Nun hat aber doch die Sprache gar kein von uns unabhängiges Leben,[1]) sie ist ja noch nicht einmal unser Werk, das man zerstören könnte, sondern eine an uns Menschen gebundene Kunstleistung, wie eine turnerische Vorführung, wie ein Tanz, wie ein Lied oder . . . ., ja, fast hätte ich gesagt, wie eine Rede. Unsere Kunstleistungen mögen uns lieb, wir mögen stolz auf sie sein und gehässiges Nörgeln scheuen. Wie aber kann eine nur begriffliche Zerlegung, wie kann die jeweilige Konzentration auf einen Teil unserer Kunstleistung dieser Gewalt anthun? Lehrt diese Analyse doch nur besser sehn, hören, verstehn, also auch würdigen. Der Anatom steht dem plastischen Bildwerke doch nicht notgedrungen stumpfsinnig gegenüber, der kunstfeindliche Kenner der Metrik ist doch nicht deshalb unempfindlich gegen die Gewalt der Poesie, weil er die Metrik kennt, und auch der Sprachforscher, sei's ein grofser oder ein kleiner, vielleicht ein ganz kleiner auf der Schulbank, braucht die Achtung vor seiner Muttersprache, die Liebe zu ihr doch nicht deswegen zu verlieren, weil er sie kennen lernt. Es müfste denn schlecht um sie bestellt sein. Und wenn es so wäre, dann hätte er wenigstens eins gelernt, gerecht zu urteilen, seine Neigung der Wahrheit zum Opfer zu bringen. Wie aber hat

[1]) vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 3 ff.

denn die Befreiung von allen Zufälligkeiten einer Einzelsprache, die verstand- und willenbildende bewufste Erarbeitung allgemeingültiger Begriffe vor sich zu gehen? Man könnte die Antwort mit dem Einwande abschneiden wollen, und wird es ohne Zweifel thun, dafs es überhaupt keinen Zweck habe, für diese Erarbeitung der Begriffe eine besondere Unterrichtsstunde anzusetzen, da ja jedes Lehrfach so wie so Gelegenheit dazu biete. Dies mag der Fall sein; aber die Ausnutzung der Gelegenheit wird wahrscheinlich eine mäfsige sein, wenn sie nur als ein Nebenbei ihr Dasein fristet. Zudem sollte man auch das beachten, dafs es abstrakte Begriffe giebt, die nur aus der Sprache gewonnen werden können, und dafs es keine giebt, zu denen sie nicht anleiten könnte. Nach welchem Plane soll man also arbeiten? Ein paar kurzgehaltene Erwägungen mögen der Antwort vorausgehen.

Alles Sprechen ist Ausdrucksbewegung,[1]) Äufserung von Gefühlen und Vorstellungen, und der Zweck alles Sprechens ist sich selbst befriedigender Ausruf oder Mitteilung oder beides zugleich. Für die Erarbeitung von Begriffen kommen nun natürlich nur die Vorstellungsäufserungen in Betracht. Diese bilden aber auch fast die ganze Sprache. Denn abgesehen von den Interjektionen wird fast alles wenigstens vermittelst der Vorstellungsäufserungen kund gethan.[2]) Diese mitteilende Sprache nun, vom Standpunkte der Physiologie aus betrachtet eine Klänge und Geräusche hervorbringende koordinirte Bewegung[3]) ist in jedem Falle der Ausdruck einer ganz bestimmten inneren Sprachform,[4]) einer ganz bestimmten Weltanschauung, d. h. der jeweilig besonderen Art, wie Vorstellungskomplexe zerlegt, wie diese Bruchstücke geordnet und wiederum zu einem Gedanken verbunden werden.[5]) Die Erforschung dieser jeweiligen Weltanschauung durch möglichst vielseitige Betrachtung und die Erarbeitung allgemeiner Begriffe aus ihren an Zufälligkeiten gebundenen Erscheinungen, das ist es, was der Sprachunterricht im Dienste der Geistesbildung meiner Ansicht nach zu erstreben hat. Der folgende Entwurf eines Planes für einen derartigen grammatischen Unterricht ist so angelegt, dafs er auf alle bisher bekannt gewordenen Sprachen Anwendung finden kann. Die Beispiele dagegen sind bis auf vereinzelte, leicht zu rechtfertigende Ausnahmen den Sprachen

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 5 f. [2]) Der deutsche Sprachbau etc. S. 5 und 50. [3]) Ebds. S. 5. [4]) Ebds. S. 10. [5]) Ebds. S. 8 f.

entnommen, die hauptsächlich für unseren Schulunterricht in Betracht kommen, und wo möglich dem Deutschen. Dafs die folgenden Bemerkungen lediglich andeutender Art sein sollen und können, und dafs hinsichtlich des Mafses der Verwertung Niemandes Entscheidung vorgegriffen werden soll, will ich, um jeden Zweifel zu beseitigen, noch ausdrücklich hervorheben.

Für die Anordnung des Planes ist die Thatsache entscheidend, dafs es sich in jeder Sprache in der Regel um eine Zerlegung von Vorstellungskomplexen, eine Einordnung der Bruchstücke in Kategorieen, und um eine Verbindung der Einzelvorstellungen zu Gedanken handelt. Den hierdurch vorgeschriebenen Erörterungen ist dann aber noch eine Untersuchung des Lautbestandes hinzuzufügen oder besser vorauszuschicken, was denn auch hier geschehen soll.

Mit der Artikulation jedes Lautes verbinden sich beim Sprecher zwei Empfindungen, die von der Bewegung der Sprachorgane und die des entstehenden Schalls. Je schwächer dieser ist, desto stärker wird nun naturgemäfs die Bewegungsempfindung vorherrschen, also mehr bei stimmlosen Lauten als bei stimmhaften, mehr bei Konsonanten als bei Vokalen. Nun sind Bewegungsempfindungen unstreitig in einer weit gröfseren Zahl von Vorstellungen enthalten als Schallempfindungen. Während diese auf Gehörsvorstellungen beschränkt sind, begleiten Bewegungsempfindungen nicht nur alle zeitlichen Vorstellungen, sondern bilden auch Bestandteile der räumlichen Tast- und Gesichtsvorstellungen,[1]) die allein schon von ausschlaggebender Bedeutung sind. Man darf also wohl annehmen, dafs Bewegungsempfindungen im allgemeinen überhaupt geeignetere Vertreter von Vorstellungen sind als die Schallempfindungen, dafs also auch die Konsonanten, in denen ja die Bewegungsempfindung vorherrscht, Vorstellungen besser bezeichnen, als die Vokale es thun, die andrerseits wegen ihrer leichten Vernehmbarkeit geeigneter zur Mitteilung sind.[2]) Diese Bestimmung des Konsonanten, als der eigentliche Begriffsträger zu funktionieren, zeigt sich in sinnfälliger Weise da, wo seine Verdoppelung oder Verstärkung zur Intensivbildung benutzt wird, wie im Semitischen, Berberischen und im geringeren Umfange auch im Deutschen z. B. in »placken« zu »plagen«.[3])

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 6 ff. [2]) Vgl. James Byrne, General Principles of the Structure of Language I 12—13. [3]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 29 und 62 f.

Äufsert sich die eigentliche Bestimmung der Konsonanten aber auch nicht überall in so sinnfälliger Weise, so ist sie doch nirgends zu verkennen; und zwar verrät sie sich einerseits dadurch, dafs die der Kraft des Vorsatzes entsprechende Kraft des Atmens nicht in der Lautheit der Vokale, sondern in der Energie der Konsonanten zu Tage tritt, und andrerseits zeigt sie sich in dem Verhältnis des Konsonantenreichtums zu dem an Vokalen.

Dafs eine gewohnheitsmäfsige Stärke des Vorsatzes sich beim Sprechen durch die Kraft des Atmens zu erkennen giebt, ist leicht begreiflich, da der Atem es ja ist, der dem Vorsatze des Sprechens in erster Linie zur Verwirklichung verhilft. Aber er kommt nicht sowohl den Vokalen zu gute wie vielmehr den Konsonanten, und darin zeigt sich eben deren Bedeutung für die Darstellung des Gedankens. Denn der auf Vokale verwandte Atemstrom würde in erster Linie die Schallfülle der Rede vermehren, also eine Rücksicht auf die Hörer ausüben, nicht aber die Entschlossenheit bezeugen, die unbekümmert um die Welt dem Gedanken kühn die Wege bahnt.[1] Die namentlich im Konsonantismus sich äufsernde energische Exspiration des Deutschen im Vergleich zu der des Englischen und der noch schwächeren des Französischen[2] ist ein naheliegendes, gutes Beispiel. In kleinerem Mafsstabe zeigt sich eine derartige Stärkeabstufung aber auch innerhalb der Grenzen des deutschen Sprachgebiets, beispielweise beim Rheinländer im Vergleich zum Westfalen. Die geringere Energie des Ersteren oder seine gemilderte Hartnäckigkeit verrät sich im vorliegenden Falle namentlich durch den sehr oft erfolgenden Verlust des Kehlkopfverschlufslautes und dadurch bedingtes Stimmhaftwerden auslautender Konsonanten, also beispielsweise durch die Aussprache »had er« statt »hat er«. Derartige für die Bewohner einer bestimmten Gegend charakteristische Erscheinungen werden sich überall beobachten und für den Unterricht verwerten lassen. Wo ein Eingehn auf die geschichtliche Entwickelung der Sprache statthaft oder gar wünschenswert erscheint, wäre in diesem Zusammenhange die germanische und hochdeutsche Lautverschiebung als ein bewun-

[1] Vgl. Byrne, General Principles etc. I 39. II. 368 ff.

[2] Vgl. Vietor, Elemente der Phonetik[4] S. 278 ff.

dernswertes Denkmal germanischer und deutscher Kraft des Vorsatzes zu behandeln.[1])

Nicht weniger lehrreich ist das Verhältnis des Konsonantenreichtums zu dem der Vokale. Nach den von mir vorausgeschickten Bemerkungen über deren psychologische Bedeutung darf, ja, mufs man vermuten, dafs die Gewohnheit des nachdenklichen Beobachters, sich die Vorstellungen ohne Rücksicht auf seine Umgebung um der Vorstellungen selbst willen zu vergegenwärtigen, zu ausgedehnter Anwendung von Konsonanten führen, der Drang nach Mitteilung dagegen eine Bevorzugung der Vokale zur Folge haben wird. Umgekehrt wird man also ebenfalls vermuten dürfen, dafs Konsonantenreichtum meist auf Nachdenklichkeit deutet, Vokalreichtum dagegen auf Freude am Reden um der Rede willen.[2]) In der That findet diese Annahme auch ihre Bestätigung. Die vokalreichsten aller Sprachen sind wohl die der Polynesier, die ja auch im Rufe einer nicht geringen Redebegabung und Redelust stehn.[3]) Von den ersten tausend Lauten der tongaischen Sprachprobe beispielsweise, die in Friedrich Müller's Grundrifs der Sprachwissenschaft, Bd. II Abt. 2 S. 39 veröffentlicht ist, sind 584 volle Vokale, und von den 416 Konsonanten sind 198 wenigstens stimmhaft. Ein ganz ähnliches Verhältnis ergiebt die Untersuchung des ebds. S. 43 veröffentlichten Maori-Textes, nämlich 593 Vokale und unter den 407 Konsonanten 191 stimmhafte. Zum Vergleich stelle ich nun die Sprachen der bedächtigen Inkas und Azteken, das Ketschua und Nawatl, gegenüber, die aber keineswegs das Extreme bilden. Von den ersten tausend Lauten des von Tschudi, Organismus der Ketschuasprache S. 487 gebotenen Textes, sind 397 Vokale, und von den 603 Konsonanten sind nur 255 stimmhaft. Der Text in der Nawatlsprache, den ich zu Grunde gelegt habe *(Fabulas de Esopo en Idioma Mexicano, pub. p. Penafiel, p. 10)* weist unter tausend Lauten 439 Vokale auf, und von den 561 Konsonanten sind 265 stimmhaft. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Französischen ergiebt nun durchgehends einen gröfseren Vokalreichtum auf Seite des Letzteren, während eine Gegen-

[1]) Vgl. Byrne, General Principles etc. II 186 ff., 369; Wilmanns, Deutsche Grammatik[2] I 8 ff. und Vietor, Elemente der Phonetik[4] S. 278.

[2]) Vgl. Byrne, General Principles etc. I 39 f., II 373 ff.

[3]) Vgl. Waitz-Gerland, Anthropologie der Naturvölker, VI 82 ff.

überstellung des Englischen keine von der Individualidät des Schriftstellers unabhängige merkliche Differenz aufweist. Interessant aber ist es, nun wieder einmal dem schweigsamen, bedächtigen Westfalen mit seinem Nachbarn vom Rhein zu vergleichen. Der Westfale wird über keinen Konsonanten achtlos hinweggleiten. Im Gegenteil: Er vermehrt sogar den Konsonantenbestand der Schriftsprache, insofern als er dem einen einzigen Laut darstellenden sch gegenüber seinen Doppellant standhaft behauptet, statt Schule S—chule sagt, statt Schinken S—chinken. Der Rheinländer dagegen verschluckt in der Regel genau so viele Konsonanten, wie man unterdrücken darf, ohne völlig unverständlich zu werden. Das Wort »vielleicht« bekommt in seinem Munde eine täuschende Ähnlichkeit mit »Fleisch«, die Behauptung »das ist nicht wahr« klingt ungefähr »das nich wahr«, statt »das ist gut« heifst es meist kurz und bündig »sjut«. Andrerseits wird der Bestand an Vokalen sorgfältig bewahrt und zum Teil noch vermehrt. Das aus der Endung ausgestofsene e des Wortes »braut« aus älterem »brauet« ist nicht zu Grunde gegangen wie in den meisten Gegenden Deutschlands, es hat vielmehr in der vorhergehenden Silbe eine Unterkunft gefunden und dadurch den zweigipfligen Akzent des au veranlafst, dessen sich ein Rheinländer auch ohne gelehrte Studien bewufst wird, wenn er das Wort »braut« (er braut Bier etc.) mit »Braut« (Verlobte) vergleicht. So aber ist es sehr vielen Endungs--e ergangen. Wörter wie »fünf«, »Kerl« und ähnliche erhalten einen Vokal als Einschub zwischen die letzten beiden Konsonanten. Endlich wird auch noch der eine oder andere stimmlose Verschlufslaut wenigstens zu einem stimmhaften gemacht, um die Schallfülle nach Kräften zu mehren. So mildert man das energische »wackeln« zu »waggelen« »rappeln« zu »rabbelen«. Nicht überall stofsen die Gegensätze so hart aneinander; überall aber herrscht soviel Redefreiheit, dafs die Seele des Volkes sich zu enthüllen vermag.

(Schlufs folgt.)

Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft.

Von **Albert Lucke,** Lehrer an der Stadtschule zu Dahme (Mark).

(Schlufs.)

Sprechen wir also zunächst von dem Nutzen dessen, was wir als »schöne Lebensführung« bezeichnet haben. Wir müssen hier wieder zurückgreifen auf das, was wir zuvor von der Möglichkeit gesagt haben, das deutsche Volk in seinem *gros* zu derselben ästhetischen Höhe zu erheben, die einstmals das hellenische einnahm. Warum das nicht der Fall sein kann, haben wir ja an jener Stelle auseinandergesetzt; und doch mufs erstrebt werden, ihnen, den Griechen, zwar nicht gleich zu kommen, aber doch möglichst ähnlich zu werden. Es ist von unendlicher Bedeutung, dafs ein gewisser Ordnungssinn, der in weiterer Ausbildung ja schon Schönheitssinn ist, in der Jugend erweckt wird. Hennig giebt in seinem mehrfach zitirten Buche eine Menge höchst beachtenswerter Winke, um zu zeigen, auf welche Weise das zu geschehen hat. Vielleicht werden wir im Schlufswort noch hierauf zurückkommen. Hier sei die Wichtigkeit dieses Momentes betont, dieses Momentes, das wir gleichsam als die äufsere Ästhetik bezeichnen müssen, wenn es erlaubt ist, diesen Ausdruck zu bilden. Für kleine Geschäftsleute — und ein grofser Teil der Zöglinge der Volksschule wird doch diesen Berufszweig ergreifen — für Militärs und Beamte ist der peinliche Ordnungssinn von unendlicher Bedeutung; jeder, der etwas mit einer noch so bescheidenen Buchführung zu thun gehabt hat, wird das bezeugen können. Um ein Beispiel anzuführen: wir erinnern uns, von einem Kollegen gehört zu haben, dafs ein Fabrikant, ich glaube, in der Nachbarstadt Luckenwalde, wenn er eine Stelle zu vergeben hatte, stets nach der Schrift der Bewerber seine Auswahl traf. Doch bietet sich uns sofort Gelegenheit, uns von diesem rein äufserlichen — aber darum durchaus nicht etwa unwichtigen — Gesichtspunkte zu höheren und freieren zu erheben. In den schönen Zeiten der griechischen, italienischen, niederländischen und deutschen Freistaaten und Städte durchdrang ein künstlerisches Empfinden alle Schichten des Volkes. Wenn der Meifsel des

Phidias aus dem spröden Marmor die Gestalt des Olympischen Zeus hervorzauberte, so war das sicher das Werk eines Genius, dem die Mittelmäfsigkeit nicht folgen und dem selbst das leidliche Talent sich nicht nähern konnte: aber selbst der einfache Töpfer, der ein Thongefäfs zum gewöhnlichen häuslichen Gebrauch hervorbrachte, bewies durch die gefällige Form, die er dem Werk seiner Hände zu geben, durch die Verzierung, die er anzubringen wufste, dafs er demselben ästhetisch empfindenden Volksstamme entsprossen wie der grofse Bildhauer Phidias. Als ein Meisterwerk der Filigranarbeit werden stets die Pforten des Domes zu Florenz gepriesen, die Lorenzo Ghiberti's kunstfertige Hände hervorgebracht; »sie seien würdig, in das Paradies des Dante zu führen«, pflegte man in der Arno-Stadt zu sagen. Aber auch der Durchschnittsschlosser, der Durchschnittstischler in Florenz, in Nürnberg, in Brügge und Brüssel bewies, dafs er Zeitgenosse und Landsmann der Ghiberti, der Dürer, der Rubens war. Noch heute stehen wir staunend vor so mancher altertümlichen Truhe, vor so manchem kunstvollen Schranke und so mancher interessanten Uhr, die jenen Zeiten ihr Dasein verdanken. Wie sehr die Kunst auf das Handwerk zurückwirkt, dafür sei noch ein Beweis beigebracht: das Land der grofsen Maler, die Niederlande, ist auch die Stätte der kunstvollen Weberei; von hier aus ist die Kunst jener glänzenden Teppiche und Tapeten, die man unter dem Namen Gobelin zusammenfafst, nach Frankreich gekommen.

Unsere Zeit ist, so wird von den Anhängern der verschiedensten politischen Richtungen, nicht mit Unrecht, geklagt, in vieler Beziehung eine Periode der nüchternen Trivialität, der nivellierenden Massenhaftigkeit. Die Maschine hat in dieser Beziehung, so gewaltig und segensreich vielleicht ihre wirtschaftliche Bedeutung sonst ist, nicht eben günstig gewirkt. Überall klagt man über die Not des Handwerks. Nun — gerade Kenner behaupten, dafs allein im Kunsthandwerk das Handwerk seine Auferstehung feiern könne. Welch eine herrliche Aussicht eröffnet sich da für die Volksschule, indem diese berufen wird, eine Schar nicht handwerksmäfsiger Künstler, sondern künstlerischer Handwerker heranzubilden und ihnen die ersten Grundlagen ihres Berufs fürs Leben mitzugeben.

»*Mens sana in corpore sano*«, ein gesunder Geist im gesunden Körper, war der Griechen wie der Römer Ideal. Zu der bildenden Kunst im weiteren Sinne gehört unbedingt auch die Pflege des

Körpers und der Leibeskräfte[1]). Die Griechen waren in dem Punkte bekanntlich aufserordentlich empfindlich. Ihre Knaben und Jünglinge nicht nur, sondern auch ihre Männer wurden nicht müde, sich noch in den Palästren und Gymnasien in der Turnkunst, im Ringen, im Faustkampf, im Speer- und Diskuswerfen und was sonst zu den Übungen des echten Hellenen gehörte, auszubilden. Da das ganze öffentliche Leben sich auch wirklich öffentlich, d. h. auf dem Markte, abspielte, so unterlagen die Geberden, Gesten, Handbewegungen usw. der Volksredner und Staatsmänner einer ebenso scharfen Kritik wie ihre Worte; wenn der Redner eine üble Geste gemacht, so kritisierte Athen nicht minder scharf darüber, als wenn er eine falsche Periode gebildet oder sachlichen Unsinn geschwatzt hätte. In England haben die griechischen Leibesübungen durch den Sport — Rudern, *Lawn tennis*, Ballspiel, — einen beachtenswerten Ersatz gefunden; in Deutschland nehmen die Dienstjahre beim Militär gleichsam die Stelle der englischen Sportspiele und der griechischen Ringschulen ein. Aber dem Lehrer eröffnet sich auf diesem Gebiete ein reiches Feld der Thätigkeit. Ästhetische Gesichtspunkte müssen auch das Turnen durchdringen; und nicht nur in den Turnstunden mufs auf eine gute und gesunde Körperhaltung gedrungen werden. Dafs auch die Sauberkeit der Kleidung usw. dem achtsamen Auge des Lehrers nicht entgehen soll, sei hier nur noch nebenbei bemerkt; beachtenswerte Äufserungen in dieser Hinsicht finden wir bei Hennig und bei dem Herausgeber des »Süddeutschen Schulboten«, dem Pfarrer Völker.

Wenden wir uns nun zu der bildenden Kunst im engeren Sinne. Wie wir schon sagten, ist es so gut wie ausschliefslich der Zeichenunterricht, welcher in dieser Hinsicht in der Volksschule in Betracht kommt und deshalb von uns hier zu behandeln ist. In grofsen Städten, das geben wir zu, steht es in dieser Hinsicht anders. Da bietet sich dem Lehrer so manche Gelegenheit, mit den Schülern die Museen, die Gemäldesammlungen zu besuchen und sie so mit dem lautersten Kunstgeschmack der gröfsten Kunstperioden bekannt zu machen. In mittleren Provinzialstädten, in Kleinstädten und noch mehr natürlich auf dem Lande, fällt dieses wichtige Mittel des Anschauungsunterrichtes weg.

[1]) Lies »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper von Albert Lucke.« »Der Turner«, illustrierte Zeitschrift für das Vereins-Turnen. Nr. 19. XIV. Jahrgang, 1899, Verlag von Paul Hanschke, Berlin, C. 19.

Hier wird deshalb der Zeichenunterricht in den Mittelpunkt der ästhetischen Bildung zu treten haben. Um so nöthiger wird es sein, dafs der Lehrer diesen Zweig mit der gröfstmöglichsten Sorgfalt pflegt. Vorzügliche Winke giebt in dieser Hinsicht ein Aufsatz des Lehrer Pieritz-Brandenburg in der »Evangelischen Volksschule«, herausgegeben von Th. Ballien. Der Zeichenunterricht ist von gröfster Bedeutung als die Vorbedingung jedes künstlerischen Empfindens, sowie auch praktisch wegen seiner Bedeutung für den künstlerischen Handwerker, besonders Kunsthandwerker in dem oben von uns angegebenen Sinne. Der Zeichenunterricht bedeutet aber auch darum so viel, weil er ein Hilfsmittel für verschiedene andere Disziplinen ist, so z. B. die Geographie, aber auch für die Naturwissenschaft, unter Umständen auch für Geschichte usw. Neben dem Zeichenunterricht kommt als ästhetisch bildend der Schreibunterricht in Betracht, bei dem auf Schönheit nicht minder zu sehen ist, denn auf Deutlichkeit.

Wir wenden uns nunmehr zu der Musik und der Dichtkunst. Schon oben sagten wir, dafs die lutherische Kirche in ihren Kirchenliedern einen Schatz besitzt, um den andere Kirchen mit Recht sie beneiden. Diesen Schatz zu pflegen und für die jungen Gemüter flüssig zu machen, ist eine der schönsten Aufgaben der Volksschule. Doch darf sie daneben nicht verabsäumen, auch den weltlichen Sang zu pflegen, namentlich das Volkslied, das in Deutschland so schöne und herrliche Blüten getrieben hat. Brauchen wir erst auseinander zu setzen, welchen ungeheuren Nutzen Gemüt, Geist und Charakter aus der edlen Musika ziehen? Wer gedenkt nicht jenes Liedes »Wie ein stolzer Adler schwingt sich auf das Lied«, und an die einfachen, schlichten, rührenden Worte des Weltwanderers Seume

»Wo man singt, da lafs dich ruhig nieder,
Böse Menschen haben keine Lieder.«!

Die Dichtkunst, die Trösterin, Erheberin und Erbauerin des Menschen, darf auch ihre gebührende Würdigung in der Volksschule beanspruchen. Es möchte nicht genügend Platz sein, von ihrem Nutzen zu sprechen; begnügen wir uns daher einfach, daran zu erinnern, wie selbst dem einfachen Mann durch ein schönes Gedicht, durch ein ergreifendes Schauspiel, durch eine rührende Idylle so manche frohe Stunde bereitet werden kann. Unterschätzen wir doch ja nicht die ästhetische Genufs-

fähigkeit unseres Volkes! Sie ist nur zu wenig gepflegt worden; dem, der sich das Beackern dieses Bodens nicht verdriefsen läfst, vermag sie reichliche Früchte zu bringen. Man wird uns einwenden, dafs die Zeit, die der Volksschule zu Gebote steht, eine allzu knappe ist; das ist richtig, daher haben wir hierüber, sowie über die Ersatzmittel einige Worte zu äufsern. Aber »in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister«; der Lehrer mufs verstehen, das Wenige, das ihm zu Gebote steht, umso besser auszunützen, mit dem Pfunde umso fleifsiger zu wuchern, je kleiner es ist.

Ehe wir von diesem Teile Abschied nehmen, sei noch an eine Form des ästhetischen Unterrichtes erinnert, an die Naturbetrachtung. Versteht es der Lehrer, in seinen Zöglingen die Liebe zur Natur zu erwecken, so giebt er ihnen einen unerschöpflichen Schatz von Gemütsbefriedigung mit auf den Weg. Kleine Ausflüge mit den Schülern zu machen, dürfte ja jetzt wohl in allen Schulen stehende Sitte geworden sein. So reizlos ist keine Gegend, nicht der verschrieene märkische Sand und nicht die flachen Wiesen Ostfrieslands, dafs sich ihnen nicht die mannigfachsten und die wunderbarsten Schönheiten entlocken liefsen, wenn nur der Sinn vorhanden, der fähig ist, sie zu verstehen. Denken wir nur an die Haide bei Mondlicht!

Wir sind am Schlufs angelangt. Es würde heifsen, die Grenze unseres Themas zu überschreiten und sich unsere Arbeit über einen ungebührlichen Raum ausdehnen zu lassen, wenn wir auch noch die verschiedenen Mittel, die der Volksschule zu Gebote stehen, in längere Erwägung ziehen wollten. Die von uns zitierten Autoren, Hennig, Völcker u. s. w., haben eine Reihe höchst beachtenswerter Vorschläge geliefert. Mit Recht verlangt der erstere, dafs schon das Schulzimmer einen ästhetischen Eindruck machen müsse und erklärt mit Recht, dafs solcher mit einfachen Mitteln erzielt werden könne. Verwechsele man überhaupt doch ja nicht ästhetisch und prunkvoll! Es sind das zwei ganz verschiedene Dinge. In allen Lehrstunden, bei allen Gegenständen, bei allen Fächern vermag der Lehrer, wenn er Lehrer ist, den ästhetischen Gedanken zum Ausdruck zu bringen. An manchen Stellen unserer Arbeit haben wir darauf hingewiesen; in der Schreibstunde, in der Religionsstunde, beim Turnunterricht, natürlich beim Gesang und beim Zeichnen, beim naturwissen-

schaftlichen und geschichtlichen Unterricht, bei Schulausflügen und im persönlichen Verkehr mit den Zöglingen, überall bietet sich dem Lehrer die Gelegenheit, den Prometheischen Schönheitsfunken in der Brust seiner Zöglinge zur lodernden Flammen anzufachen. Soll freilich die Arbeit der Volksschule von tiefer, greifender Wirkung begleitet sein, so mufs die Fortbildungsschule ergänzend und fördernd eingreifen. Das gilt nicht nur von der sittlich-religiösen, von der intellektuell-wissenschaftlichen, sondern gilt mindestens eben so sehr von der ästhetisch-künstlerischen Bildung. Es ist deshalb, worauf Hennig mit anerkennenswertem Nachdruck hinweist, unbedingt nötig, dafs dem Zeichenunterricht, wie auch dem Turn- und Gesangunterricht ein breiter Raum in dem Lehrplan der Fortbildungsschulen gewährt wird. Dasselbe gilt von der deutschen Litteratur. Die Fortbildungsschüler müssen die grofsen Meisterwerke Schillers, Goethes, Lessings, Herders, sowie die schönsten Einzeldichtungen Uhlands, Rückerts, Platens, Heines, Freiligraths, Geibels kennen. Bieten doch die 20 Pfg. Hefte von Reklams Bibliothek selbst dem Unbemitteltsten Gelegenheit, sich für einige Kreuzer die Schätze unserer deutschen Nationallitteratur zu verschaffen. Dafs Ausflüge der Fortbildungsschulen, nach hervorragend schönen Aussichtspunkten, Sternwarten, sowie Museen, Kunstsammlungen, Gemäldegallerien, gemeinschaftlich von Schülern und Lehrern zu besichtigen, dafs solche gemeinsame Ausflüge, sagen wir, fast unentbehrlich für die ästhetische Bildung sind, wer möchte das bestreiten?! Aber die Mittel! die Mittel! Hier ist der Kulturthätigkeit des Staates, dem edlen Wetteifer der Kreise, Provinzen und Gemeinden, nicht minder dem Drange reicher Privatpersonen, sich gemeinnützig zu bethätigen, ein weites Feld geöffnet.

Vielen Wünschen haben wir auf den vorstehenden Seiten Ausdruck gegeben, von denen wir leider fürchten müssen, dafs wir lange, lange auf ihre Erfüllung vergebens harren werden. Aber von Schönheit gilt, was Friedrich Albert Lange von der Wahrheit sagt: »Selbst wenn sie spät kommt, so kommt sie doch nie zu spät.« Und weiter Lessing, der grofse Gotthold Ephraim Lessing hat das Ringen nach der Wahrheit dem Besitz der Wahrheit vorgezogen. Vielleicht verhält es sich mit der Schönheit nicht anders. Ob es je eine Periode geben wird, da die Platonische Idee des Guten, Wahren und Schönen ihre völlige

Verwirklichung finden wird, wissen wir nicht; dieses Nichtwissen darf uns aber nicht hindern, diesem wünschenswerten Ziele mit heldenmütiger Ausdauer nachzutrachten, und so laſst uns denn, wie wir die Keime des Guten und die Erkenntnis des Wahren in die Herzen unserer Zöglinge pflanzen wollen, auch:

»Durch alle Kirchensprengel
des Schönen »Evangelium«

verbreiten!

Die obligatorische Fortbildungsschule im Königreich Sachsen.

Ein Rückblick auf ihr 25jähriges Bestehen und ein Ausblick in ihre weitere Entwickelung von **Emil Rasche**, Schuldirektor.

II.

Die Bedeutung und Aufgabe der Fortbildungsschule.

Vielfach suchte man die Bedeutung der Fortbildungsschule früher lediglich oder hauptsächlich in ihrer unterrichtlichen Aufgabe, die darauf hinausgehen soll, die Jugend geschickter und brauchbarer für das berufliche und bürgerliche Leben zu machen; aber mehr und mehr kommt man zu der Überzeugung, daſs ihre erzieherische Seite mindestens dieselbe Bedeutung zu beanspruchen hat. Die veränderten sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse erfordern für unsere heranwachsende Jugend nicht nur eine Weiterbildung der intellektuellen Kräfte, sondern bedingen, daſs die Fortbildungsschule auch möglichst erzieherisch einwirke, um damit den in unserer Zeit immer mehr zurücktretenden erzieherischen Einfluſs der Lehr- und Dienstherren auf die ihnen unterstellten jungen Leute wenigstens in etwas zu ersetzen. Mit weitschauendem Blick wird dies schon in den Motiven zum Schulgesetzentwurf vom Jahre 1873 anerkannt, indem es dort bezüglich der Fortbildungsschule heiſst: »Die Regierung hat sich der Wahrnehmung nicht verschlieſsen können, daſs insbesondere die gegen früher so vielfach veränderte Stellung der Jugend zu ihren Lehr- und Dienstherren die Notwendigkeit einer Erweiterung der Schulpflicht mit sich bringt, wenn das, was Unterricht und Erziehung bis zum 14. Jahre erreicht haben, nicht wieder untergehen soll.«

Die Volksschule entläſst ihre Schüler in einem Lebensalter,

in welchem der sittliche Charakter weder ausgebildet, noch gefestigt sein kann; im Gegenteil bedürfen die jungen Leute noch gar sehr des Haltes und der Leitung. An diesem Werke der Erziehung mit zu arbeiten, ist eine besonders wichtige Aufgabe der Fortbildungsschule, und in diesem Sinne äufserte sich der Kultusminister von Gerber in einer an die 2. Kammer gerichteten Rede folgendermafsen: »Die Beobachtung, dafs unsere männliche Jugend, wenn sie der Schule entlassen ist, zumal nach dem Stande unserer neuen Gewerbesetzgebung, meist ohne äufseren Halt ins Leben hineintritt, hatte den Wunsch erzeugt, dem jungen Manne in irgend einer Weise noch eine weitere Stütze zu schaffen, und man hatte gemeint, eine solche würde am besten dadurch gegeben, dafs er wenigstens noch in einem gewissen Umfange der Disziplin der Schule unterworfen bliebe. Wenn es auch nur wenige Stunden sind, so werden doch diese genügen, um eine lebendige Erinnerung an dieses Reich der sittlichen Ordnung und Zucht zu erhalten, die sich in der Bewegung des Lebens mit seinen Versuchungen als wohlthätig erweisen würde.«

In treffenden Worten wies der Landtagsabgeordnete Schuldirektor Heger am 14. November 1879 in der 2. Kammer auf die erzieherische Aufgabe der Fortbildungsschule hin, indem er ausführte: »Dafs die jungen Leute in der Periode des Lebens, wo sie so vielen Versuchungen ausgesetzt sind zur Rohheit, zur Unmäfsigkeit, zur Zügellosigkeit etc., dafs sie in dieser Periode des Lebens noch eine Zeit lang unter dem wohlthätigen Einflusse der Lehrer und — ich setze hinzu: der Schulvorstände — stehen und dafs sie genötigt sind, wenigstens eines äufserlich legalen Verhaltens sich zu befleifsigen; dafs die jungen Leute, wo so manche andere Schranke gefallen ist, wie wir sie in früherer Zeit hatten, doch eine Zeit lang noch der Autorität und Botmäfsigkeit anderer unterstellt werden, die sie zu leiten, zu admonieren, ja unter Umständen zu bestrafen berechtigt sind, das ist ein Nutzen der Fortbildungsschule, der sich zwar nicht so genau mit Ziffern quantifizieren läfst, der aber ganz bestimmt zu konstatieren ist.«

Und Schuldirektor Oskar Pache, einer der erfahrensten Praktiker auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens, sagt: »Wir können behaupten und beweisen, dafs unsere Fortbildungsschule thatsächlich auf die Erziehung ihrer Schüler einen ungemein

günstigen Einflufs ausübt, dafs sie vielen schwankenden Elementen einen festen Halt gegeben, manchen Wildling veredelt, unzählige Auswüchse beseitigt, die Achtung vor der Autorität vermehrt und der Meisterlosigkeit gewehrt hat, und damit hat sie dem heranwachsenden Geschlechte einen weiteren festen Halt für den Kampf des Lebens und einen höheren sittlichen Wert verliehen. Dafs ein solcher Gewinn von höchster Bedeutung ist, bedarf keiner besonderen Ausführung; er beweist eben klar und deutlich, dafs unsere Fortbildungsschule schon jetzt unserem Volke grofsen Segen bereitet hat.» [1])

Wohl erscheint es geboten, den erzieherischen Einflufs der Fortbildungsschule nicht zu überschätzen; denn bei der geringen Anzahl von Stunden, die der Schüler in der Fortbildungsschule verbringt, ist ihr Einflufs vielfach doch nicht von rechtem Belang; aber andererseits mufs doch auch behauptet werden, dafs die Fortbildungsschule — wie jede andere Lehranstalt — in Zucht und Unterricht zwei bedeutungsvolle Erziehungsfaktoren besitzt. »Schon in dem blofsen Vorhandensein der Fortbildungsschule liegt viel Erziehliches; denn durch die Vorstellung, dafs es noch eine Instanz giebt, die ein ausgesprochenes Recht hat, sich um das Thun und Lassen des jungen Menschen zu kümmern, durch den Umstand, dafs in öffentlicher Prüfung das Betragen des Einzelnen lobend oder tadelnd besprochen werden kann, durch die Nötigung des Schülers, zur festgesetzten Zeit an einem bestimmten Orte pünktlich erscheinen zu müssen, wird einem Hauptfehler der jungen Leute, dem übermütigen Verleugnen aller Autorität, bereits wirksam begegnet. Ist es doch für viele konfirmierte und der häuslichen Zucht entbehrende Knaben ein ganz heilsamer Zwang, wenn der Besuch der Fortbildungsschule sie nötigt, sich einmal in der Woche rein zu waschen, ihre Kleider in Ordnung zu bringen, die einfachsten Formen der Höflichkeit zu üben und die anzufertigenden Schularbeiten pünktlich, sauber und ordentlich herzustellen.« [2]) So wird die in der Fortbildungsschule herrschende Zucht zu einem wirksamen Erziehungsfaktor, der in seinem Einflufs noch wesentlich durch die Persönlichkeit eines rechten Fortbildungsschullehrers gehoben wird.

[1]) Die zeitgemäfse Gestaltung der deutschen Fortbildungsschule. Von Oskar Pache. Wittenberg, R. Herosé. 1890.

[2]) Dr. Robert Hanns, Kgl. Bezirksschulinspektor »Der Lehrer in der Fortbildungsschule als Erzieher«. A. Huhle, Dresden.

Die unterrichtlichen Erfolge der Fortbildungsschule werden von manchen Seiten sehr niedrig taxiert, und in der That dürfen wir hier im allgemeinen einen hohen Mafsstab nicht anlegen. Welcher vernünftige Mensch könnte auch verlangen, dafs durch einen Unterricht, der sich wöchentlich in den meisten Fällen nur auf zwei Stunden erstreckt, glänzende Resultate erzielt werden können! Wenn wir aber auch die Anforderungen an die unterrichtlichen Leistungen der Fortbildungsschule sehr bescheiden stellen, ist ihre Bedeutung auch auf diesem Gebiete immerhin noch hoch. Wie oft kam es doch früher vor, dafs ein junger Mann, der aus der Schule entlassen war, jahrelang keine Feder anrührte, kein Buch las und somit gewissermafsen geistig versumpfte. »Der Knabe tritt in die Werkstätte ein; der Lehrherr nimmt hier gar oft blofs seine körperliche Thätigkeit in Anspruch; Zeit und Gelegenheit, sich in geistiger Hinsicht weiter zu bilden, oder sich die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten wenigstens zu bewahren, erhält er selten. Der junge Fabrikarbeiter ist bei der Maschine noch mehr in Gefahr, selbst zur Maschine zu werden. Ebenso fehlt dem jungen Burschen, der neben dem Ochsen hinter dem Pfluge einhergeht, meist jede höhere geistige Anregung. So schwinden die in der Volksschule vermittelten, oft so schon nur lose anhängenden Kenntnisse; Fertigkeiten werden wieder verlernt; später wenn sie einmal von Beruf und Leben verlangt werden, da werden sie schmerzlich vermifst.«[1])

Hier allein kann und mufs die Fortbildungsschule helfend eingreifen; sie wird zu einer Brücke, die den geistig noch unreifen und unselbständigen jungen Mann in seinem Wissen und Können aus der Zeit der Kindheit in die Jahre der angehenden Mannbarkeit leitet, in die Zeit, wo er den Wert der geistigen Schätze für das Berufsleben kennen und würdigen lernt. Indem die Fortbildungsschule wenn auch im bescheidenen Mafse dafür sorgt, dafs der geistige Besitzstand ihren Pflegbefohlenen möglichst erhalten bleibe, indem sie ihnen allwöchentlich wenigstens einmal geistige Kost und veredelnde Anregung bietet, erhält sie in einer grofsen Anzahl von jungen Leuten den Trieb nach Weiterbildung. Und wahrlich, wenn die Fortbildungsschule nichts

[1]) »Der Unterricht in der sächs. Fortbildungsschule« von Schulrat Grüllich.

weiter zu vollbringen vermöchte, als Bildungstrieb und die Schulkenntnisse in ihren Grundzügen zu erhalten, so würden die Opfer, die für sie an Zeit und Geld zu bringen sind, nicht zu hoch bezahlt sein.

Aber die Fortbildungsschule geht über diese Aufgaben noch weit hinaus; sie will nicht nur erzieherisch einwirken und das geistige Leben des Schülers wach erhalten, sondern sie sucht auch den Schatz geistigen Wissens und technischen Könnens zu erweitern und zu vertiefen, das theoretische Schulwissen zur praktischen Anwendung zu bringen, die geistigen Fähigkeiten in den Dienst des beruflichen Lebens zu stellen. Gilt schon der Volksschule das Wort »Nicht für die Schule, sondern für das Leben«, so gilt dies Wort in erhöhtem, ja in vollem Maſse der Fortbildungsschule. Das sächs. Volksschulgesetz bezeichnet als die Aufgabe der allgemeinen Fortbildungsschule »die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, insbesondere aber die Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind«. Stellt die Gesetzgebung somit »die Befestigung und teilweise Ergänzung der in der Volksschule gegebenen Grundlagen allgemein menschlicher Bildung« in den Vordergrund, so betont sie doch gleichzeitig auch mit vollem Recht die stete Bezugnahme auf die Forderungen des beruflichen und bürgerlichen Lebens; sie verlangt damit, daſs der gesamte Fortbildungsschulunterricht einen »praktischen Charakter« trage. In dem praktischen Berufsleben wird in unsrer Zeit fast ausschlieſslich nur die rein technische oder sagen wir handwerksmäſsige Ausbildung des Lernenden betont; die Fortbildungsschule soll diese einseitige Ausbildung ergänzen; sie soll bemüht sein, daſs der Schüler die Aufgaben, die sein Beruf auf den Gebieten der Geschäfts-Korrespondenz, der Buchführung, Kalkulation usw. an ihn stellt, verständnisvoll erfasse und selbstständig ausführen lerne. Jemehr der Unterricht in der Fortbildungsschule nach dieser Richtung hin Erfolge zeitigen wird, umsomehr wird die Fortbildungsschule das Interesse des jungen Mannes für den Unterricht wecken, umsomehr auch wird sie in ihm die Liebe zu seinem erwählten Berufe erhöhen und befestigen. Der Schüler hat aber neben seinem praktischen Lebensberufe noch einen bürgerlichen Beruf, in den er vollgiltig einst als Mann eintreten soll, und auch hier haben sich die Anforderungen gegen früher

wesentlich gesteigert. »Das belebende Prinzip der Selbstverwaltung, das im Staats- und im Gemeindeleben zu immer gröfserer Geltung gelangt ist, und die rasche, auf allen Gebieten des Erwerbslebens vorwärts drängende Entwickelung unserer wirtschaftlichen Verhältnisse fordern auch von dem einfachsten Staatsbürger und Gemeindemitgliede ein Vertrautsein mit den Grundsätzen der staatlichen und kommunalen Gesetzgebung und eine Kenntnis der elementarsten wirtschaftlichen Lehren«.[1]) Die Aufgabe, die für die Fortbildungsschule in diesen Thatsachen resultiert, ist naheliegend: sie hat ihren Unterricht auch auf diese Gebiete auszudehnen und ihre Schüler wenigstens mit den einfachsten Dingen aus der Gesetzgebung und Wirtschaftslehre bekannt zu machen. Erfahrungsgemäfs bringen die jungen Leute gerade diesen Belehrungen das regste Interesse entgegen, vorausgesetzt, dafs der Lehrer hier sich nicht in doktrinäre Lehren und graue Theorien verliert.

Wenn in dem vorstehenden die praktische Färbung des Fortbildungsschulunterrichts betont worden ist, so ist selbstverständlich damit nicht gemeint, dafs der Fortbildungsschulunterricht bezüglich seiner Lehrstoffe des religiös-sittlichen und patriotischen Gehalts beraubt werden soll. Soll der Fortbildungsschule, wie schon ausgeführt, der Charakter eines Erziehungsinstituts gewahrt bleiben, dann bedürfen auch diese Lehrstoffe liebevoller Hingabe und Pflege. Der Leseunterricht wird dem Lehrer vielfach Gelegenheit bieten, in den jugendlichen Gemütern den Idealismus wach zu erhalten, religiösen Sinn zu pflegen und den Patriotismus zu wecken und zu kräftigen. Kommen zu dem Unterricht aber noch besondere Einrichtungen, wie wir ihnen hier und da schon begegnen — gemeinsame Andachten, patriotische Feierlichkeiten an den nationalen Gedenktagen, gemeinsame Spaziergänge, Unterhaltungsabende usw., dann wird die Fortbildungsschule ihrer Aufgabe, neben der theoretisch beruflichen die religiös-sittliche Ausbildung an ihrem Teile und innerhalb ihrer engen Grenzen zu pflegen und zu fördern in vollem Mafse gerecht. Durch eine Fortbildungsschule, die ihre Bedeu-

[1]) Aus dem Vorwort der 1. Auflage von: Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Für den Unterricht in sächsischen Fortbildungsschulen bearbeitet von Emil Rasche. Verlag von Ed. Peter, Leipzig.

tung und ihre Aufgaben in diesem Sinne erfafst, wird eine Generation heranwachsen, die später, voll und ganz im beruflichen und bürgerlichen Leben stehend, selbst mit Hand anlegen wird zu ihrer weiteren gedeihlichen Ausgestaltung, hat diese Generation doch an sich selbst den Segen dieser Institution kennen und schätzen gelernt.

III.

Die Organisation der Fortbildungsschule.

Die Organisation, die äufsere Gestaltung der obligatorischen Fortbildungsschule ist nur in ihren Grundzügen durch die einschläglichen Bestimmungen des Gesetzes, bez. der Ausführungsverordnungen festgelegt; jeder Schulgemeinde ist mit Recht ein weiter Spielraum gelassen, bei der Einrichtung der Fortbildungsschulen lokalen Verhältnissen oder besonderen Umständen Rechnung zu tragen.

Nach § 14 des sächs. Volksschulgesetzes hat sich der Fortbildungsschulunterricht auf mindestens zwei wöchentliche Lehrstunden zu erstrecken, aber es ist — wie schon dargelegt — dem Schulvorstande die Füglichkeit gewahrt, den Unterricht mit verbindlichem Charakter bis auf 6 Wochenstunden auszudehnen. Selbstverständlich begnügten sich die allermeisten kommunalen Schulverwaltungen zunächst mit dem minimalen Stundensatze, um die Einführung des neuen Instituts möglichst schonend zu vollziehen. Je mehr aber der anfangs so offen zu Tage tretende Widerwille gegen die obligatorische Fortbildungsschule schwand, je mehr Interesse man ihr entgegenbrachte und je mehr man erkannte, dafs die neue Schulgattung ein wichtiger Faktor der Erziehung und Berufsbildung sei, um so mehr zeigte man sich in verschiedenen Schulgemeinden zu Opfern bereit und erweiterte die Stundenzahl zum Teil ganz wesentlich über das Minimalmafs hinaus. Im Schuljahre 1878/79 waren es schon 176 Schulen, in denen wöchentlich 3 bis 6 Unterrichtsstunden erteilt wurden; 1639 begnügten sich mit einem zweistündigen Unterrichte. Seit jener Zeit hat sich die Zahl der besser organisierten Fortbildungsschulen noch wesentlich gesteigert, und es dürfte in Sachsen nur wenig Mittelstädte geben, in denen dem Fortbildungsschulunterrichte nicht mindestens 3 bis 4 wöchentliche Unterrichtsstunden zugewiesen sind. In den Grofsstädten Dresden sind alle obligatorischen Fortbildungsschulen mit wöchentlich 4-, in Leipzig

mit wöchentlich 6-stündigem Unterrichte ausgestattet. Leider haben wir dabei zu konstatieren, dafs Leipzig als Äquivalent für diese Mehrbelastung ein Privileg erhalten hat, das streng genommen den Bestimmungen des Gesetzes widerspricht, denn dieser Privileg besteht darin, dafs sich die Dauer des Fortbildungsschulunterrichts nun auf zwei Jahre beschränkt.

Wenn sich die Gemeinden mit vorwiegend ackerbautreibender Bevölkerung am wenigsten dazu verstehen, ihren Fortbildungsschulunterricht zu erweitern, so liegt dies hier nicht nur an der Eigenart des landwirtschaftlichen Berufs, der namentlich im Sommer die Arbeitskraft der jungen Leute vollständig in Anspruch nimmt, sondern auch daran, dafs man sich hier von der Bedeutung des Fortbildungsschulunterrichts nur schwer überzeugen läfst.

In Bezug auf die Unterrichtszeit bestimmt das Gesetz, dafs der Fortbildungsschulunterricht »am Sonntage oder am Abend eines Wochentages« zu erteilen ist. Mit dieser Bestimmung will das Gesetz möglichst zu vermeiden suchen, dafs der Fortbildungsschulunterricht störend in das Berufsleben eingreife; aber die Erfahrung hat gelehrt, dafs sich als Unterrichtszeit weder der Sonntag, noch die Abendzeit recht eignen will. Am allerungünstigsten erweist sich der Unterricht an den Werkeltagsabenden. Die Schüler kommen müde und arbeitsunlustig zur Schule, haben sie doch schon des Tages über zum Teil von den frühesten Morgenstunden an mit kurzen Unterbrechungen ihre Kräfte in reichem Mafse angestrengt. Das Bedürfnis nach Ruhe macht sich bei vielen so gebieterisch geltend, dafs sie während des Unterrichts einschlafen. Auch der Lehrer kann am Abende nicht mit der vollen geistigen Frische arbeiten, und so ist es natürlich, dafs die Erfolge des Abendunterrichts recht bescheidene sein müssen. Wesentlich günstiger gestalten sich die Verhältnisse beim Sonntagsunterricht, denn die Schüler kommen geistig und körperlich frisch, an Körper und Kleidung sauber zur Schule, und es mufs anerkannt werden, »dafs die sonntägliche Sammlung der Schüler, ihre gröfsere Geistesfrische, ihre gehobenere Stimmung und die Vorzüge der hellen Tagesstunden günstig zusammenwirken, um die Erfolge des Unterrichts zu steigern«; aber in Rücksicht darauf, dafs der Sonntagsunterricht der eigentlichen Bestimmung des Sonntags als Ruhetag nicht entspricht und dafs dadurch

auch der Kirchenbesuch der Lehrer und Schüler wenn auch nicht verhindert, so doch mindestens beeinträchtigt wird, so mufs auch der Sonntagsunterricht nur als ein »Notbehelf« angesehen werden.

Die Schulgemeinden sind jedoch nicht unbedingt an den Sonntags- und Abendunterricht gebunden, sondern auf Grund einer Ausführungsverordnung kann der Fortbildungsschulunterricht unter Zustimmung der politischen Gemeindevertretung und des Bezirksschulinspektors auch auf eine andere Zeit verlegt werden. Während nun in der ersten Zeit die Fortbildungsschulstunden fast ausschliefslich auf den Sonntag oder auf die Abendstunden der Wochentage verlegt wurden, kommen seit ungefähr 10 Jahren immer mehr Fortbildungsschulen dazu, die Unterrichtszeit innerhalb der Arbeitszeit der Lehrlinge — meist in die frühen oder späten Nachmittagsstunden — zu legen. In einer gröfseren Anzahl von Schulgemeinden ist der Sonntagsunterricht zum Teil ausschliefslich, zum Teil teilweise — namentlich für den Zeichenunterricht — beibehalten worden; dagegen verschwindet der Abendunterricht immer mehr. Die berechtigte Forderung, den Fortbildungsschulunterricht ausschliefslich in die Arbeitszeit der Schulen zu verlegen, wird nach und nach sicher zu voller Geltung kommen.

Den Bestimmungen des Volksschulgesetzes entsprechend ist der Fortbildungsschulunterricht das ganze Jahr hindurch zu erteilen; nach § 32 der Ausführungsverordnung aber ist dem Schulvorstande nachgelassen, »die durch das Gesetz geforderten zweiwöchentlichen Stunden während der Sommermonate ausfallen zu lassen, jedoch nur dann, wenn zum Ersatze dieses Ausfalls während der Wintermonate allwöchentlich mindestens vier Stunden Unterricht erteilt werden.« Im Schuljahre 1878/79 machte nach einer statistischen Erhebung ungefähr der dritte Teil aller sächsischen Fortbildungsschulen — von 1915 619 — von diesem Rechte Gebrauch. Nun ist wohl zuzugeben, dafs eine bestimmte Stundenzahl, auf wenige Monate zusammengedrängt, das Fortschreiten der Schüler energischer fördert, als dieselbe Stundenzahl, in kleineren Abschnitten auf das ganze Jahr verteilt. Dem aber widerstreitet das Argument der fast überall hervorgetretenen Thatsache, dafs die sechsmonatliche Unterbrechung des Unterrichts — ihrer disziplinellen Nachteile nicht zu gedenken — unglaublich rasch wieder vergessen macht, was die Schüler eben

erst wieder gelernt haben. Dann ist, wenn der Winter kommt, die Arbeit von neuem zu beginnen.« Man ist daher in vielen Gemeinden wieder davon zurückgekommen, den Fortbildungsschulunterricht ausschliefslich auf das Winterhalbjahr zu verlegen.

Die Organisation der Fortbildungsschulen rücksichtlich ihrer Klassenbildungen hängt natürlich ganz von der Schülerzahl ab. In den kleinen Schulgemeinden ist der Lehrer vielfach gezwungen, alle drei Jahrgänge in einer Klasse zu vereinigen. Im Schuljahr 1878/79 bestanden 1540 ein-, 127 zwei- und 148 drei- und mehrklassige Fortbildungsschulen, und die Zahl der einklassischen Fortbildungsschulen wird sich bis heute nicht sehr wesentlich vermindert haben. Aus naheliegenden Gründen werden die Unterrichtserfolge in den einklassigen Fortbildungsschulen, in denen die älteren Schüler gemeinsam mit den jüngeren, die befähigten und weit vorgeschrittenen mit den unbefähigten und zurückgebliebenen unterrichtet werden müssen, sehr beeinträchtigt werden, und wird es auch einem geschickten Lehrer bei mäfsig besetzten Klassen immerhin noch möglich werden, die Schüler einigermafsen zu fördern, so werden die Erfolge in Klassen, deren Schülerzahl 40—50 und mehr beträgt, ganz in Frage gestellt. Noch heute giebt es derartige einklassige Fortbildungsschulen mit 40, 50 und mehr Schülern, und es wäre wohl zu wünschen, dafs eine gesetzliche Bestimmung in Kraft trete, die analog den Bestimmungen für die Klassenstärke der Volksschulklassen ein Schülermaximum feststelle, das in keiner Fortbildungsschulklasse überschritten werde. Der Standpunkt, den das Kgl. Sächs. Kultusministerium in Bezug auf diese Frage einnimmt, ist schon in der wiederholt erwähnten »Darlegung« vom Jahr 1879 gekennzeichnet, indem es dort heifst: »Nun kann zwar nicht verkannt werden, dafs von tüchtigen Lehrern selbst in Klassen mit 50 bis 60 Fortbildungsschülern recht befriedigende Erfolge erzielt worden sind, noch dafs die etwaige Abminderung jener Maximalzahl für einen Teil der Schulgemeinden erhöhte Geldopfer bedingen würde; aber dessen ungeachtet scheint sich die Überzeugung von der Notwendigkeit der berührten Reduktion, die eben so sehr im Interesse der Schule, wie in dem der Lehrer liege, mehr und mehr befestigen zu wollen.« Leider ist bisher nach dieser Richtung hin von der Regierung nichts geschehen.

Da, wo es die Verhältnisse gestatten, wo also die Schüler-

zahl mehr als 100 beträgt, nimmt man bei der Klassenbildung seit längerer Zeit nicht nur Rücksicht auf Vorbildung, Begabung und Strebsamkeit, sondern man hat neuerdings in gröfseren Fortbildungsschulen zudem die Schüler auch möglichst nach ihren Berufen zu Fachklassen vereinigt. Wir kommen auf diese hochbedeutsame Einrichtung des weiteren noch in dem Kapitel über »Unterricht« zu sprechen.

Ein Schulgeld wird in den allermeisten Fortbildungsschulen nicht erhoben, und man ging dabei von den Erwägungen aus, dafs durch Erhebung von Schulgeld die Abneigung gegen die Fortbildungsschule, die namentlich anfangs bei Erziehungspflichtigen und Schülern hervortrat, noch mehr erhöht würde. Wo Schulgeld erhoben wird, geschieht es in sehr mäfsiger Höhe, und der Jahresbeitrag dürfte wohl in keiner Fortbildungsschule 6 Mark übersteigen. Wenn hier durch eine gesetzliche Bestimmung Einheitlichkeit geschaffen werden sollte, so dürfte dies sicher wohl nur in dem Sinne geschehen, dafs das Schulgeld in der Fortbildungsschule vollständig aufgehoben werde.

(Fortsetzung folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens.

I.

Nachdem die führenden Staatsmänner seit dem Jahre 1870 Deutschland politisch geeinigt und dadurch die Bedingungen zu einer kräftigen Entwicklung nach aufsen und innen geschaffen hatten, begann eine neue und kräftige Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens; in kurzer Zeit hat sich dasselbe trotz mancher äufserer und innerer Hindernisse und Hemmungen doch so mächtig entwickelt, dafs es heute schon einen ehrenvollen Platz in der Weltwirtschaft einnimmt. So war das letzte Menschenalter des 19. Jahrhunderts für Deutschland eine Zeit wirtschaftlichen Aufsteigens, die aus dem Volke der Denker ein Volk der That gemacht hat; eine selbstbewufste Thatkraft schwellt die Herzen unseres Volkes und läfst hoffen, dafs das zwanzigste Jahrhundert vorzugsweise im Zeichen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens steht. »Dies beweisen«, sagt Prof. Dr. A. Wernicke (Weltwirschaft und Nationalerziehung, Leipzig, Teubner, 1900), »nicht blofs einzelne Thatsachen bis in die jüngste Vergangenheit hinein, sondern mehr noch der Umstand, dafs die alten politischen Parteien in unserem deutschen Reiche fast alle langsam zu wirtschaftlichen Gruppen geworden sind mit bestimmten sozialen Anschauungen.«

Wenn, wie wir mehrfach dargethan haben (Siehe: Neue Bahnen XI 244 ff.), die Bildungsideale einer Zeit bedingt sind und mitbestimmt werden durch die wirtschaftlichen, sozialen und nationalen Verhältnisse der Zeit und des Landes, so mufs die Wandlung in den letzteren auch eine solche in den ersteren hervorrufen; auf den Einflufs der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auf die Gestaltung der Volksbildung haben wir schon mehrfach (Neue Bahnen XI 14, 54) hingewiesen, so dafs wir uns hier auf einige nachträgliche Bemerkungen beschränken können. »Die Thatsache der Weltwirtschaft zwingt uns zur Nationalerziehung, d. h. zu einer planmäfsigen Einwirkung auf die Glieder unserer Nation, soweit sie einheitlich zum Staate des deutschen Reiches verbunden sind, zu einer Einwirkung, bei welcher das Wohl der Nation, das äufsere und das innere, das gegebene Ziel ist. Diese Nationalerziehung steht im Gegensatz zu dem kosmopolitischen Humanismus, von dem man einstens geträumt hat, sie steht aber auch im Gegensatz zu jedem nationalen Chauvinismus; ihr letztes Ziel ist die Erzeugung eines nationalen Humanismus, die Spiegelung des Allgemein-Menschlichen in dem Grunde eines lebensvollen Volkes.« (Wernike a. a. O.) Es ist für die Fortentwicklung der deutschen Nation in jeder Hinsicht notwendig, dafs das nationale Leben getragen wird von einer einheitlichen religiös-sittlichen Weltanschauung, getrennt zwar in politische Parteien und geschieden in Berufsgruppen,

»aber bestimmt in ihrem Denken, Fühlen und Wollen und demgemäfs auch in ihrem Handeln durch das Wohl des Ganzen.« (Wernike.)

Das Zentrum und die Konservativen wollen von einer solchen allgemeinen Volksbildung allerdings nichts wissen; sie spinnen ihren eigenen Faden — und leider wird ihnen dabei wenigstens im preufsischen Staat seitens der Regierung das Rad gedreht. »Wie man«, sagt Dr. Johannes, (Deutsche Stimmen I 578), »die Lehrfreiheit an den Universitäten verschiedentlich anzutasten wagte, wie die Volksschule sogar noch heute reaktionären Bedrohungen auf das empfindlichste ausgesetzt ist, so müssen wir vollends in der von den Regierungen dem Ordenswesen gegenüber bis zum offenbaren Wohlwollen getriebenen Gleichgiltigkeit alles andere als Vorzeichen für eine glückliche nationale Zukunft sehen. Die höchsten Güter eines Volkes sind die geistigen; schwerer kann es sich selbst nicht schädigen, als wenn es in ihrem Schutze und weiteren Ausbau nachlässig und widerwillig wird.« Bei jeder sich bietenden Gelegenheit erhebt das Zentrum seine Forderungen bezüglich der Auslieferung der Schule an die Kirche, was es in den so schön klingenden Namen »Unterrichtsfreiheit« einkleidet; bei den Konservativen findet es dabei kräftige Unterstützung. Was diese Mächte auf dem Gebiet des Bildungswesens schon geleistet haben und in der Gegenwart leisten, das sieht man in Belgien und Italien (Siehe: Strömungen auf dem Gebiete des aufserdeutschen Schulwesens) und hat man zur Zeit der Regulative in Preufsen gesehen. Was das Zentrum heute wünscht — es bleibt übrigens immer dasselbe —, das zeigen die letzten Kultusetatsberatungen im preufsischen Abgeordnetenhause; hier galt es, dem neuen preufsischen Kultusminister Dr. Studt »einige allgemeine Wünsche mit auf den Weg zu geben«. Also immer noch nicht genug! Natürlich, so lange die katholische Kirche — die evangelische thuts etwas billiger — nicht die ganze Schule hat, so lange ist sie nicht befriedigt; so lange klagt sie darüber, dafs man »aufserordentlich wenig Verständnis für die Wünsche und Gefühle« derselben habe! »Die Schule ist«, nach des ultramontanen Abgeordneten Heereman Ansicht, »eine Vereinigung der Eltern in der Gemeinde und mit der Kirche, um die Jugend zu unterrichten und um die kirchliche Anleitung zu ergänzen und den Religionsunterricht mit der Kirche in Gemeinschaft vorzunehmen und christlich zu erziehen;« das ist klar, wenigstens dem Inhalt nach, wenn auch die Form zu wünschen übrig läfst. Und Heereman begründet auch seine Definition der Schule; sie ist natürlich für ihn die Tochter der Kirche, an welcher der Staat kein Recht hat. Der staatliche Schulzwang hat für Heereman nur dann Sinn, wenn er die Kinder für die Kirche in die Schule treibt, diese der Kirche übergiebt; sonst ist er »eine unzulässige Tyrannei«. »Wenn Sie weiter so bureaukratisch auf dem Schulgebiet fortgehen«, ruft er aus, »der Kirche nicht den Einflufs gestatten, der ihr naturgemäfs zukommt, wenn Sie den Pfarrer nicht als das Haupt in der

Schule hinstellen, wenn der Religionsunterricht nicht aus dem eigenen Rechte von dem Pfarrgeistlichen erteilt werden kann, wenn nicht die kirchliche Anleitung, die christliche Anleitung fürs Leben in der Schule im Verein mit dem Geistlichen vorgenommen wird, dann wird nichts Gutes daraus hervorgehen. Der Pfarrgeistliche hat dazu das naturgemäſse Recht, — das sollte der Staat auch anerkennen; er sollte anerkennen, daſs der Pfarrer in jedem Falle mit dem Lehrer die Hauptperson in der Schule sein muſs.« Das war nun doch auch für einen preuſsischen Kultusminister etwas zu stark in kirchlichem Interesse geredet; hier konnte derselbe dem ultramontanen Redner doch nicht folgen, da er »vollständig den Boden der preuſsischen Gesetzgebung verlassen«. Auf eine Verständigung über die »Grundsätze der sogenannten Schulfrage« läſst sich der Kultusminister nicht ein; wir meinen aber, es sei doch die Hauptsache, daſs man klipp und klar dem Ultramontanismus die völlig falsche Auffassung des Wesens der Schule nachweise! Daſs aber das Zentrum gar keine Veranlassung zur Klage und man seitens des Staates ein volles »Verständnis für die Wünsche und Gefühle« desselben habe, das wies der Kultusminister klipp und klar nach; »ich bitte den Herrn Abgeordneten«, sagte er, »mir einen einzigen Fall zu nennen, in welchem ein Lehrer gegen das Bekenntnis der Kirche den Religionsunterricht so erteilt hat, daſs eingeschritten werden müſste, und in welchem trotzdem von seiten der staatlichen Behörden nicht Remedur getroffen worden ist«. Der Abgeordnete Rektor Kopsch that aber das, was der Kultusminister unterlassen, gründlich; es ist doch gut, wenn ein solcher »Schulmeister« im Abgeordnetenhause ist, der dem Unterrichtsminister mit etwas Sachkenntnis dienen kann, wenn das auch den Herrn Zentrumsmännern und Konservativen nicht angenehm ist. Allein sie brauchen sich auch in dieser Hinsicht nicht zu beklagen, denn seitdem es in Deutschland katholische und evangelische Lehrervereine giebt und Mitglieder derselben in dem Abgeordnetenhause oder in der Kammer Plätze erhalten haben, finden auch die ultramontanen und konservativen Abgeordneten bei ihren schulpolitischen Bestrebungen reichlich Unterstützung. Lehrer Sittart (Zentrum) war es, welcher Herrn Heereman Knappendienste leistete; daſs die Mitglieder der katholischen Lehrervereine auf seine Rede gerade stolz sind, das glauben wir nicht! Doch hören wir, was er in seiner »Brandrede« uns zu wissen thut! »Was uns veranlaſst«, sagt er, »zu behaupten, daſs für den christlichen Charakter unserer Schule eine Gefahr bestehe, das ist die Konstatierung des Geistes, der sich in weiten Kreisen des Lehrerstandes breit macht. M. H., das Verhältnis der Eltern zu den Lehrern, denen sie ihre Kinder anvertrauen müssen, muſs das Verhältnis des Vertrauens sein. Ohne das volle Vertrauen der Eltern zu den Lehrern kann das Wohl unserer Schulen nicht gedeihen. Dieses Vertrauen aber ist verloren gegangen in dem Maſse, als sich in weiten Kreisen der preuſsischen Lehrerschaft Ansichten geltend machten, welche mit unserer christ-

lichen Anschauung in Übereinstimmung zu bringen uns leider nicht möglich ist. Ich habe zunächst reiches Material vor mir liegen, welches beweist, dafs ein Teil der Lehrerschaft seine Angriffe richtet gegen die Kirche, der anzugehören ich das Glück habe. Ich will darüber hinweggehen. Der beklagte kirchen- und christentumfeindliche Geist zeigt sich in der Presse, in Versammlungen; er zeigt sich in Beschlüssen, welche von grofsen Korporationen gefasst werden; er zeigt sich in Broschüren, Büchern und Werken, welche bei festlichen Gelegenheiten, bei Versammlungen, bei Jubelanlässen geschrieben worden sind«. Und nun verliest Herr Kollege Sittart eine Anzahl aus dem Zusammenhang gerissene Sätze aus Zeitungen usw., mit denen er seine Behauptungen stützen will; wir wollen unsere Leser mit der Wiedergabe derselben nicht langweilen, wollte doch der Präsident des Abgeordnetenhauses die Vorlesung nicht bis zu Ende hören. Doch kann sich Kollege Sittart zum Schlusse nicht versagen, noch das Folgende dem hohen Hause mitzuteilen: »Ich will mich weiterhin damit begnügen, in einigen Sätzen zu zeigen, wie weit einzelne zu gehen wagen. Ich entnehme sie einem Werkchen, welches direkt die Grundsäulen unserer christlichen Religion angreift. Es wurde auf einer Lehrerversammlung vor einigen Jahren erstens die Forderung der nationalen Schule erhoben, in welcher eine Trennung nach Konfessionen nicht stattfinden dürfe, und zweitens die Forderung, dafs an die Stelle des jetzigen dogmatisch-kirchlichen Religionsunterrichts, der in dogmatisch-abstraktem Katechismus gipfelt, ein pädagogischer Religionsunterricht treten müsse, der die biblische Geschichte und die religiös-sittliche Nationallitteratur zur anschaulichen Grundlage hat. Es erschien nun bei Gelegenheit dieser Versammlung eine Schrift, »dem deutschen Lehrerstande als Fest- und Morgengabe« gewidmet, welche im Vorwort betont, dafs der Vortrag, der auf jener Versammlung »gehalten wird«, manches verschweigen müsse, was zur Sache gehöre. Diese Schrift aber solle das, was dort verschwiegen werden mufs, in recht deutlicher und klarer Weise aussprechen. In dieser Broschüre findet sich nun unter anderem folgender Satz, für den ich mir Ihre Aufmerksamkeit erbitte: Deutsches Volk wache auf, ermanne dich und denke daran, dafs aus Nazareth nichts Gutes und Wirksames und Sozialheilkräftiges kommen kann. Deutsche Lehrerschaft, erleuchte dich mit dem reinen Geist unverfälschter Wahrheit, trinke aus dem Lebensborn der objektiven Geschichtsforschung die Mimirsweisheit und somagleiche Begeisterung für die Freiheit der Wahrheit und die Wahrheit der Freiheit. Dann werden in dieser selben Schrift die Grundwahrheiten unserer Religion als Fiktionen bezeichnet, die Lehre von der Auferstehung des Heilandes, von der Gottheit des Heilandes, von der Wiederkehr desselben zum Gericht, von der Trinität wird als Fiktion dargestellt. An anderen Stellen wird die Erbsündenlehre wiederholt verworfen. Können Sie es den christlichen Familien nun verübeln, wenn sie die Befürchtung hegen und aussprechen, dafs, wenn in

weiten Kreisen der Lehrerschaft ein solcher Geist herrscht, wir thatsächlich einem Zeitpunkt entgegengehen, wo wir nicht mehr behaupten können: unsere Volksschule ist eine christliche. M. H., diese Zustände in gewissen Kreisen der Lehrerschaft sind es, die unser Volk beunruhigen, und ich möchte Sie alle bitten, mit uns Ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten und uns zu helfen, dafs in dieser Beziehung für die Zukunft uns keine Gefahren bedrohen, dafs der christliche Charakter der Schule nicht abhängig ist von dem Wohlwollen einer wechselnden Regierung, sondern dafs der christliche Charakter der Schule festgelegt werde durch ein Gesetz. Ich glaube, als erster Redner zum Etat des Elementarschulwesens kann ich nicht besser schliefsen, als wenn ich an unseren verehrten Herrn Kultusminister die Bitte richte, die konfessionelle, die christliche Schule zu schützen gegenüber allen Angriffen, zu schützen auch gegen den ungläubigen Teil der Lehrerschaft«. Kollege Sittart möge gestatten, dafs wir zu seiner langen Rede doch noch einige Zusätze machen, da sie doch nicht ganz klar ist — vielleicht ist ihm das, falls er die »Neuen Bahnen« mit gütiger Erlaubnis seiner Kirche liest, selbst angenehm. Die Lehrerversammlung, auf welcher die von ihm im Auszug wiedergegebene Forderung erhoben wurde, war die »30. allgemeine deutsche Lehrerversammlung«, die 1893 in Leipzig abgehalten wurde und der Redner, der diese von der Versammlung mit grofser Majorität angenommenen Forderungen bezüglich der »Simultanschule« und des in derselben zu erteilenden Religionsunterrichts stellte und begründete, war der Herausgeber der »Neuen Bahnen«. Aber Herr Kollege, was ist denn in dieser Forderung, was gegen das Christentum spricht? Natürlich gegen das Christentum, das Sie für das wahre halten! Nun, Sie werden doch zugeben, dafs wir »Wilden« noch das Recht auf einen Glauben haben, der mit dem Ihrigen nicht übereinstimmt! Wenn es sich also mit Ihrem Christentum nicht verträgt, dafs der Religionsunterricht wie jeder andere Unterricht nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden soll — und nur darum handelt es sich hier —, so ist das Ihre Sache und soll Ihnen von uns dieses Christentum nicht angetastet werden; wir lassen eben jeden nach seiner Façon selig werden! Wir sind nach unserem Christentum der Ansicht, dafs die obige Forderung eine rein pädagogische ist, über die sich streiten läfst, dafs sie aber mit dem Christentum an sich gar nichts zu thun hat. Die Schrift, von welcher Kollege Sittart redet, geht aber den Referenten über die »Simultanschule« gar nichts an; sie hat einen ihm völlig unbekannten Hrn. »Albert Köhler« zum Verfasser. Sie wurde ihm vor der Versammlung zugeschickt, und als er sie gelesen, da mufste er bedauern, dafs sie die rein pädagogische Frage auf das religiöse Gebiet hinüberzog und so den Feinden der »Simultanschule« und eines »pädagogischen Religionsunterrichts« die besten Waffen in die Hand gab; er war sich auch wohl bewufst, dafs man ihm diese Schrift an die Rockschöfse hängen würde und hat sich darin nicht getäuscht.

Wenn Kollege Sittart sich überzeugen will, dafs der Vortrag über die Simultanschule, der auf jener Versammlung gehalten wurde, »nichts« verschwiegen hat, »was zur Sache gehörte«, so lese er nur die Schrift: »H. Scherer, Die Simultanschule« (Bielefeld, Helmich). Für den Kollegen Sittart sind konfessionell und christlich identische Begriffe; wer ihm darin und natürlich in seiner Auffassung des Christentums nicht zustimmt, der ist »ungläubig«. Ob es nach seiner Auffassung unter den »evangelischen« Lehrern noch »gläubige« giebt, scheint uns sehr fraglich! Kollege Kopsch blieb auf diese, gelinde ausgedrückt, völlig unberechtigte und unbegründete Anschuldigung gegen einen grofsen, wenn nicht den gröfsten Teil des deutschen Lehrerstandes, die Antwort nicht schuldig; er weist den Vorwurf der Entchristlichung der Volksschule und des Lehrerstandes auf das entschiedenste und nachdrücklichste zurück.

Im ultramontanen Lager sind nicht blofs »christlich« und »katholisch«, sondern auch »katholisch« und »ultramontan« völlig identische Begriffe; es ist deshalb von besonderem Interesse, einmal zu hören, was der Abgeordnete Hackenberg über das Verhältnis zwischen »Katholizismus« und »Ultramontanismus« sagte. »Das«, führt er aus, »was man ultramontan nennt und seit Jahrhunderten genannt hat, ist eine bestimmte Richtung innerhalb der katholischen Kirche, die Richtung nämlich, die am römischen Hof bei der Kurie herrscht; das ist dasjenige System innerhalb der katholischen Kirche, welches auf der Grundlage des hierarchischen Feudalprinzips beruht, das ist jene Richtung in der katholischen Kirche, die der nationalkirchlichen Ausgestaltung in der katholischen Kirche immer zuwider war, und die auf der anderen Seite die Kirchenhoheitsrechte des Staates immer und immer wieder verworfen hat. . . . Wenn ich nun eine Galerie aller der grofsen Personen vor ihren Augen vorbeigehen lassen könnte, die in unserem deutschen Vaterland gegen den Ultramontanismus, gegen diese ausgesprochene Richtung gekämpft haben, dann müssen Sie sich mit mir dieser Leute freuen. Das sind Leute gewesen, auf welche die katholische Kirche als auf gute, fromme, weise Katholiken stolz zu sein allen Grund hat. Einst waren die gröfsten Führer der deutsch-katholischen Kirche solche, welche eine gewisse Selbständigkeit der Nationalkirche anerkannten, die ein gewisses Recht auch der Bischöfe gegenüber dem Oberbischof in Rom anerkannten und forderten; das waren Leute, die grundkatholisch waren und deren Katholizität sie nicht angreifen können. Das war »katholisch«. Heute ist das anders geworden; heute weisen sie ihren Bischöfen Rechte nur gegenüber der äufseren Staatsgewalt zu, aber gegenüber dem Papste in Rom sind ihre Bischöfe nur zu einer Pflicht, nämlich zur Pflicht des unbedingten Gehorsams gezwungen. Das ist »ultramontan«, und diese ultramontane Richtung bedauere ich im Interesse der von uns verstandenen guten und gesegneten Entwickelung ihrer Kirche. . . . Während damals ein Fürstbischof mit Schiller und Goethe sich zu litterarischer Wirksamkeit ver-

einigen konnte, müssen heute unsere grofsen Klassiker in gereinigten Ausgaben geboten werden. Ein erster Schritt, aber ein folgenschwerer Schritt, um uns in dem gemeinsamen Besitz der Litteratur all unserer geistigen Besitztümer immer mehr von einander zu trennen. Weiter: in allen Beziehungen des gesellschaftlichen und bürgerlichen Lebens bringt man Scheidungen zu Wege und das geschieht nicht unsererseits, sondern von ihrer Seite. Ja, wenn es bereits so weit gekommen ist, dafs die katholischen Vorgesetzten katholischer Lehrer diesen ein Verbrechen daraus machen können, dafs sie den Umgang mit evangelischen Kollegen pflegen, wenn auf dem Gebiete des geschäftlichen Lebens vielfach — auch dafür können wir Beweise erbringen — diese Scheidung vorgenommen wird, dann nennen wir das nicht »katholisch«, sondern das nennen wir »ultramontan«, und das bekämpfen wir vor allen Dingen dadurch, dafs wir unseren katholischen Mitbürgern nach wie vor zum Frieden die Hand bieten.«

Zu den Bildungsgegnern gehören, wenn auch nicht in dem Mafse wie die Ultramontanen, auch die Konservativen; sie leisten daher gar oft in dieser Hinsicht den ersteren Helferdienste. Beide Parteien erstreben vor allen Dingen die strenge Konfessionalität der Volksschule; mit dieser ist dann die Herrschaft der Kirche über die Schule im Prinzip gegeben. In Preufsen wird dieser Kampf um die Schule am erbittertsten geführt; es ist ja natürlich auch tonangebend in kulturellen Fragen für ganz Deutschland, wenn es auch in dieser Hinsicht gerade nicht an der Spitze steht. Thatsächlich ist das preufsische Volksschulwesen konfessionell gestaltet; im Jahre 1891 waren unter 82 745 Schulklassen nur 3778 paritätische. Der Kultusminister Dr. Bosse hat zur Konfessionalisierung des Volksschule noch wesentlich beigetragen; während seiner Verwaltung ist die Zahl der paritätischen Volksschulen ganz unwesentlich, die der konfessionellen bedeutend gestiegen. Aber damit ist den Ultramontanen und Konservativen nicht gedient: sie wollen auch die oberste Verwaltung des Volksschule bis ins Kultusministerium konfessionell gestaltet haben, damit sie allen weltlichen Einflüssen entzogen wird. »Mit dem Zedlitz'schen Schulgesetzentwurf«, sagte der Jesuit von Hammerstein, »war dem Jesuitismus noch nicht gedient, denn vor allem müssen die für Katholiken bestimmten Schulen dem Einflufs des unvermeidlich protestantischen Kultusministers entzogen werden, damit der Staat, wie das Jesuitenblatt »Stimmen aus Maria Laach« sagt, »der die Schule widerrechtlich an sich gerissen hat«, aus ihr wieder hinausgetrieben wird; in der vom protestantischen Kreisschulinspektor Pfarrer Pfeiffer herausgegebene »Kirchliche Monatsschrift« spricht Superintendent Klewits von »einer andern Macht, welche verhängnisvoll über unserer Volksschule schwebe«, der Macht des Staates. (Lange, das Schulprogramm der Bildungsgegner, Bonn, Soennecken). Die Verkirchlichung der Volksschulen ist es in erster Linie, wonach Ultramontane und Konservative streben; nur dadurch hoffen sie das Volk vor dem verderblichen Einflufs der Wissenschaft resp. der Bildung zu bewahren und der Kirche zu erhalten. Religion, Lesen,

Schreiben und Rechnen sind nach ihrer Ansicht die einzig berechtigten Lehrgegenstände der Volksschule; alles andere ist, wie sich der ultramontane Abgeordnete Reichensperger bei der Beratung des Zedlitzschen Schulgesetzentwurfes ausdrückte, Luxus, der für die Gesamtheit und auch für den Staat die allergröſsten Gefahren in sich schlieſst. Auf der Krefelder Katholikenversammlung allerdings sprach der Weihbischof Dr. Schmitz unter dem Eindruck der Erkenntnis, daſs die ultramontane Richtung des Katholizismus das Bildungsstreben hemme und infolgedessen die Katholiken von dem wissenschaftlichen Leben mehr oder minder ausschlieſse, für Aufklärung des Volkes, damit es inniger glaube; aber niemand kann zween Herren dienen! Auch die Agrarier fürchten die Hebung der Volksbildung, weil sie glauben, mit ungebildeten Menschen besser wirtschaften zu können als wie mit gebildeten und weil die Schule ihnen die jugendlichen Arbeiter entzieht; sie wollen die billige Kinderarbeit nicht entbehren. Über diesen Gegenstand ist in den letzten Jahren in der pädagogischen Presse viel verhandelt worden (Neue Bahnen IX 598 ff. X 240); die deutsche Lehrerwelt fordert, auf Grund eingehender Erfahrung, daſs auf dem Wege der Verwaltung und Gesetzgebung, wie dies bereits in einzelnen Fällen geschehen ist, die Kinderarbeit richtig begrenzt und zweckmäſsig gestaltet werde, weil die Lohnarbeit in den meisten Fällen der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung schädlich ist; allerdings muſs dann eine richtige soziale Gesetzgebung dafür Sorge tragen, daſs kinderreiche Familien infolge des Ausfalls des Verdienstes der Kinder nicht in Not geraten. Einig sind die Gegner der Volksbildung alle darin, daſs eine erhöhte Volksbildung die niedern Stände unzufrieden mit ihrer Lage und Arbeit mache, die Sittlichkeit gefährdet, die Religion dem Volke raubt und die Sozialdemokratie groſszieht; daſs schon hundertmal das Gegenteil nachgewiesen worden ist, macht sie in ihren Anschauungen und Bestrebungen nicht schwankend (Siehe: Lange, das Schulprogramm der Bildungsgegner). Neben Herabsetzung des Bildungszieles verlangen sie auch Abkürzung der Bildungszeit; vor allem sind es hier wieder die Agrarier. welche den Ultramontanen und Konservativen Helferdienste leisten, weil sie auf die jugendlichen Arbeitskräfte rechnen. So lange sie dieses Ziel nicht erreichen, nehmen sie ihre Zuflucht zum Halbtagsunterricht und zur Befreiung vom Schulbesuch; von diesem Gesichtspunkte aus wurde im preuſsischen Abgeordnetenhause 1899 der Antrag auf gröſsere Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse bei Festsetzung der Schulzeit auf dem platten Lande (Halbtagsunterricht, Sommerschule, Ferienzeit) unter voller Wahrung der Ziele des Volksschulunterrichts« gestellt. Daſs die letzte Wendung eine sinnlose Phrase ist, bedarf für einen Schulmann keines Beweises; das ist nun auch gar nicht die Meinung der Bildungsgegner, wie der ultramontane Abgeordnete Dasbach auch zugestand.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

III.

Dr. Rothenberger hat »Pestalozzi als Philosoph« ins Auge gefafst und ihn in dieser Hinsicht mit seiner Zeit in Beziehung gesetzt; »gerade«, sagt er, »weil sich bei ihm die schöpferische Kraft in Übereinstimmung und im Gefolge mit seinem Zeitalter äufserte, sind die Veränderungen so bedeutend gewesen, die er als Aufklärungsphilosoph, vor allem in der Psychologie, Ethik und Pädagogik hervorgebracht hat.« Gerade Zürich war im Beginn des 18. Jahrhunderts der Mittelpunkt eines neuen Geisteslebens, das von Frankreich herübergekommen war und dessen Einflufs von hier aus sich auf ganz Deutschland erstreckte. Allmählich mufste der französische Einflufs hinter dem der Alten und der Engländer zurücktreten; das war gerade bei Pestalozzis Lehrern Bodmer, Breitinger und Steinbrüchel (1763—1765) der Fall. Der Idealismus des Cartesius vermischte sich so mit dem Realismus Lockes; seit Leibniz und Wolff machte sich denn auch noch der Rationalismus geltend, mit dem Pestalozzi besonders durch die genannten Lehrer bekannt gemacht wurde. Der Rationalismus trat besonders scharf auf dem religiösen Gebiete hervor, indem er hier in Gegensatz zu der herrschenden Orthodoxie trat; mit ihm verband sich der englische Deismus und lenkte ihn von seinen einseitigen Bahnen ab. Aus diesen verschiedenen Richtungen der Philosophie entwickelte sich die Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts; sie wollte die Philosophie aus den Gelehrtenstuben ins Volk verpflanzen, die verschiedenen Systeme verschmelzen und die philosophischen Lehren ins Leben hineintragen. Daneben machte sich der Einflufs Rousseaus geltend; das Verständnis fürs Historische ging verloren, nur das Naturgemäfse hatte Berechtigung. Allenthalben machte sich das Bestreben bemerkbar, auf die Natur zurückzugehen. Die Naturforschung suchte die Naturerscheinung und ihre Gesetze sowie die Benutzung derselben im praktischen Leben kennen zu lernen; das Naturrecht sollte das Verhältnis des Menschen zum Menschen und die natürliche Religion das zu Gott ausdrücken. Auch der menschliche Mikrokosmus wurde Gegenstand der allgemeinen Aufmerksamkeit; er sollte gemäfs sich seiner Natur entwickeln und frei und glücklich leben. Dazu war aber nach der Popularphilosophie die Aufklärung der einzig richtige Weg; auf ihr beruht nach ihrer Auffassung der sittliche Wille. Durch Kant und Fichte wurde jedoch eine Einkehr des Geistes in sich selbst veranlafst; einerseits suchte man die im Innern des Menschen liegenden Bedürfnisse zu erkennen und anderseits die ihm verborgenen Kräfte zu entbinden. So erhielten Religion und Philosophie eine ideale Richtung; man drang tiefer in den Lebensgehalt des Christentums und das Leben des Geistes ein.

Das war der philosophische Boden, in den Pestalozzi mit seiner schöpferischen Kraft verpflanzt wurde; aus diesem Boden zog er seine Geistesnahrung, die er in seiner Art verarbeitete. Wie seinen

Zeitgenossen ging auch ihm der historische Sinn ab; in pädagogischer Hinsicht dürften seine Kenntnisse nicht viel hinter Rousseau zurückgegangen sein, von Komenius aber dürfte er wohl nur durch Fichte und andere Kenntnis erhalten haben. Rousseaus Schriften hat Pestalozzi in seiner Jugend teilweise gelesen; durch sie wurden ihm auch Lockes Erziehungsgrundsätze übermittelt. »Die Nachwirkung von Rousseaus Prinzip der Anschauung für den Unterricht, sowie das zeitliche Zurückstellen der intellektuellen Ausbildung läfst sich bei Pestalozzi konstatieren, als er noch auf dem Neuhof war«; er stimmt aber nicht völlig mit Rousseau überein, denn in seiner Schrift »An die Unschuld« sagt er: »Der Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung ist offenbar Verbesserung und nicht Verschlechterung des Naturzustandes.« Wenn nun auch Pestalozzi 1782 schrieb, er habe seit 13 Jahren, und 1801, er habe seit 30 Jahren kein Buch mehr gelesen, so darf das nicht so genau genommen werden. Er hat vor allen Dingen durch den Verkehr mit Iselin und anderen Mitgliedern der helvetischen Gesellschaft und die von Iselin 1776 bis 1782 herausgegebene Zeitschrift »Ephemeriden der Menschheit« Kenntnis von den Bestrebungen der Zeit erhalten und hat sich ja auch eifrig an denselben beteiligt; ein Hauptthema bildete in dieser Zeitschrift die Erörterung von psychologischen und pädagogischen Fragen, die gewifs von Pestalozzi eifrig verfolgt worden sind. Auf diesem Wege wurde Pestalozzi auch mit den Bestrebungen der Philanthropen und Rochow's bekannt; trotzdem erklärte er bekanntlich, (wie Gertrud etc. IV 1), er habe von dem was diese thaten und wollten nicht eine Silbe gewufst. Auch Niederer erklärt: »Pestalozzi hat studiert und hat gelesen; in seiner Jugend studierte er eifrig mit gröfstem Erfolg die Alten und las beinahe alles ausgezeichnete Neue in der Litteratur, das zu seiner Zeit erschien.« Goethes Werther hat Pestalozzi gelesen; in seinen »Nachforschungen« leitet er die Betrachtungen über das Staatsrecht mit dem Gedichte Goethes: »das Göttliche« ein. Wie Goethe und Herder so gehörte auch Pestalozzi dem Illuminatenorden an, der gegen den Despotismus und für die Aufklärung kämpfte. Bezüglich des Verhältnisses Pestalozzis zu Kant und Fichte erfahren wir aus einem Briefe Pestalozzis an Fellenberg, wie Pestalozzi mit den Prinzipien der Lehren beider Philosophen durch »mündliche Unterredung mit Fichte« bekannt geworden ist, wenn dies auch nicht mehr als oberflächlich sein konnte. Aber wir sehen aus diesen Erörterungen, dafs Pestalozzi aus dem Geist der Zeit, der Aufklärungszeit, herausgewachsen ist und aus ihm seine erste Geistesnahrung gezogen hat; dieser Geist hatte sich aber bereits sehr abgeklärt, er war durch Kant in ein neues Stadium eingetreten, in das auch Pestalozzi einlenkte. »Mit seinem Zeitalter hat er das Unhistorische gemein; er ging in seinem Erziehungssystem nicht auf die frühere Pädagogik zurück.« Hier liegt eine grofse Schwäche Pestalozzis.

Pestalozzi ist der extremen Verstandes-Aufklärung feind; er

bezeichnet sie in Lienhard und Gertrud als Verstandespest; er will jedoch auch von der einseitigen Gefühlsduselei nichts wissen, die er als Herzenspest bezeichnet. Der Mensch als Individuum steht in der Mitte und an der Spitze seiner philosophischen und pädagogischen Betrachtungen; das führt ihn zum Mifsgriff des Buches der Mutter, in welchem er das Kind selbst zum Gegenstand von dessen Betrachtung macht. Mit dem Rationalismus teilt Pestalozzi die Annahme angeborener Anlagen, nämlich die der Anschauungs-, Sprach-, Denk-, Herzens- und Kunstkraft; seine Methode soll nur entwickeln was im Kind als Anlage vorhanden ist. Wir finden in Pestalozzis philosophischen Anschauungen aber auch Lehren des Empirismus; er macht dem Sensualismus weitgehende Konzessionen. Wir dürfen jedoch bei Pestalozzi kein streng durchgeführtes philosophisches System suchen; zu einer Aufstellung desselben oder zu einem Anschlufs an ein solches fehlte bei ihm die Neigung und die philosophische Vorbildung. Die Erfahrungen, die er im Verkehr mit den Kindern machte, ordnete er unter die ihm geläufigen Begriffe unter. Anlagen zum Fühlen, Denken und Thun sind nach seiner Ansicht im Kind selber und Reiz zum Denken aufser ihm der ganze Umfang alles dessen, was die Natur benutzt, um den Menschen seiner Natur gemäfs zu bilden. Diese Beachtung des Empirismus mufste ihn zur induktiven Methode im Unterricht führen; »alles«, sagt er, »was du in der Welt weifst, weifst du, weil du es bemerkt hast, und das meiste, was du bemerkt hast, hast du bemerkt, indem du es angesehen hast, also ist das Ansehen aller Dinge das Anlags- und Hauptmittel des gröfsten Teils deines Wissens.« Die Anschauung ist das »absolute Fundament« aller Erkenntnis; der Verstand verknüpft die sinnlich klar gewordenen Vorstellungen zu deutlichen Begriffen.

»Während die Ethik der Aufklärung«, sagt Rothenberger, »nicht über den Eudämonismus hinauskam, sogar sich teilweise zum Utilitarismus bekannte, erhob Pestalozzi selbständig die Moralphilosophie zur Pflichtenlehre«; er fafste dieselbe jedoch nicht in so rigoroser Form wie Kant auf. Während bei Kant, dem Todfeind des Eudämonismus, die Gefühle kein moralisches Agens sind, bilden diese gerade bei Pestalozzi wesentlich die sittlichen Motive. Er sieht in der Pflicht unser »höchstes Gut«, den »Mittelpunkt der Menschlichkeit in allen unseren Kräften«, den »Willen der Menschennatur durch Glauben und Liebe zur Selbstsuchtlosigkeit, zur Hingebungs- und Aufopferungskraft für die Wahrheit und das Recht«. Der Mensch soll nach Pestalozzi einerseits nach Vollkommenheit streben, anderseits das Wohl der Mitmenschen in der Gesellschaft fördern; als erstes Gesetz der inneren Veredlung bezeichnet er: »Seid vollkommen wie euer Vater im Himmel vollkommen ist« und als zweites: »dafs der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, dafs er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende«. Wir finden also in Pestalozzis Ethik auch das soziale Moment vertreten. »Ich vervollkommne mich selbst«, sagt er, »wenn ich mir

das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will; die Sittlichkeit ruhet in ihrem Wesen ganz auf der Freiheit meines Willens«.

Allmählich entwickelte sich im Anschlufs an die Erziehungsthätigkeit und dem Suchen nach dem rechten Weg bei Pestalozzi der Drang, sich auch der wissenschaftlichen Bedingungen seiner Lehre zu bemächtigen; »ich bin zur Überzeugung gelangt«, sagt er in der Geburtstagsrede von 1818, »die Erziehungslehre müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Erkenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden mufs;« dafs dazu schon seit Plato und Aristoteles Versuche gemacht worden waren, fiel ihm nicht ein; es fehlte ihm, wie schon hervorgehoben, der historische Sinn und das historische Verständnis. Er wollte eine durchaus neue Begründung der Erziehungslehre schaffen; dazu aber fehlte ihm die gründliche philosophische Bildung. Ein wissenschaftliches System der Pädagogik konnte er daher nicht schaffen; aber die Fundamente hat er aufgedeckt, vermöge welcher die Pädagogik zum Range einer Wissenschaft erhoben werden konnte. »Bildung zur Menschlichkeit« war sein höchster Erziehungszweck; aus ihr sollte eine Regeneration des Volkslebens hervorgehen. »Im Verderben der Welt«, sagt er, »ist die Menschenbildung nicht nur die notwendigste, die dringendste, sie ist auch die seltenste und schwierigste Kunst«; ohne sie ist nach seiner Meinung »für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil« keine Rettung möglich. Unter der Bildung zur Menschlichkeit versteht er die »harmonische Entwicklung der Kräfte und Anlagen«; aber, sagt er, »alle Kunstbemühungen unseres Geschlechts, die die Entfaltung und Bildung unserer geistigen und physischen Kräfte zum Zweck haben, sind den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unseres Geschlechts zu unterordnen«. Deshalb kommt nach ihm der sittlich-religiösen Bildung die wichtigste und herrschende Stellung zu; »die Geistesbildung und die Kunstbildung«, sagt er im »Schwanengesang«, »sind nur ihr untergeordnete Bildungsmittel und vermögen nur in dieser Unterredung mitwirkend das Ihrige zur Harmonie unserer Kräfte und zum Gleichgewicht derselben untereinander beizutragen«.

Die Idee Elementarbildung ist nach Pestalozzi »nichts anderes als die Idee der Naturgemäfsheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts«; denn »es giebt notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll«. Unter Naturgemäfsheit versteht er, wie Rothenberger darlegt, die Erzeugung einer »Gemeinkraft der Menschennatur« als Produkt der Wirkung der elementarischen Geistes- und Kunstbildung; die Entfaltung dieser Gemeinkraft ist bedingt durch ihr Hervorgehen aus der Harmonie unserer Kräfte und dadurch, dafs ihr (relatives) Gleichgewicht »in uns

herrschend einwirke auf unser Thun und Lassen, auf die wesentlichen Kräfte der Menschennatur, die unserem Fühlen, Denken und Handeln zu Grunde liegen.« Die harmonische Erziehung muſs also die Ausbildung aller menschlichen Anlagen und Kräfte gemäſs dem obersten Erziehungszwecke ins Auge fassen; ein so gebildeter Mensch muſs nach Pestalozzi einen »gesunden und geübten Verstand«, ein »festes, kraftvolles, jeder Emporhebung und jeder Anstrengung fähiges wohlwollendes Herz und eine Gewandtheit und Ausharrung in seinem Thun, die ihm den Erfolg dessen, was er wollte, in jedem Falle sicherte« zeigen. »Der Mensch«, sagt er, »muſs nicht nur wissen was wahr ist; er muſs auch können und wollen was recht ist.« Die Aufgabe des Unterrichts muſs daher einerseits darin bestehen, die aus sinnlichen Anschauungen gewonnenen Vorstellungen zu klaren und deutlichen Begriffen durchzubilden; diese sollen dann auch mit »dem ganzen Kreise unseres übrigen Wissens in Verbindung gebracht« werden. Anderseits aber verlangt Pestalozzi auch, daſs sich zum Wissen das Können, zu den Kenntnissen die Fertigkeiten gesellen; »man muſs«, sagt er, »alles nur wissen um des Thuns willen . . ., Ausüben und Thun ist für alle Menschen immer die Hauptsache«. Der Unterricht muſs daher auch darauf nach Pestalozzi hinausgehen, »die Produkte des menschlichen Geistes äuſserlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äuſserlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen und alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf«, zu bilden. Wie Pestalozzi also einerseits fordert, daſs die Berufs- und Standesbildung »immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein muſs«, so fordert er anderseits auch die Berücksichtigung der Berufs- und Standesbildung, denn »Leben zu lernen ist der Endzweck aller Auferziehung« sagt er im Schweizerblatt 1782. Deshalb stellt er auch entgegen dem Intellektualismus seines Zeitalters die sittliche Bildung als die herrschende hin, welcher sich die intellektuelle unterzuordnen hat; nur in dieser Unterordnung sieht er die Garantie dafür, daſs der ganze Mensch mit allen seinen Kräften und Neigungen in seine Lage und Verhältnisse allgemein passe. Die religiöse Bildung aber betrachtet Pestalozzi als ein Fundamentalmittel der sittlichen; »beruhigender Glaube an Gott« ist in seinen Augen »die Basis der Sittlichkeit des Volkes«. So setzte Pestalozzi in der Theorie und Praxis alle Bildung mit dem Leben in Beziehung; in seiner Schule auf dem Neuhof waren Erziehung, Unterricht und Beschäftigung innig miteinander verbunden, und an dem »Zugleich-Lernen und Arbeiten« hielt er stets fest.

Professor Natorp hat Pestalozzis Pädagogik in dem Werk: »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehung« eingehend besprochen. Er setzt sie in Beziehung zum Zeitalter Kants und Schillers, in welchem die Grundlagen einer neuen Erziehungslehre gesucht werden müſsten: »den Menschen im Menschen erkennen wollte man zuletzt, um den Menschen im Menschen zu bilden.

Reinen eigentümlichen, genialen Ausdruck aber hat das pädagogische Bestreben jener Zeit in Pestalozzi gefunden. Nicht blofs auf Einzelnes erstreckt sich die Übereinstimmung besonders mit Kant; wie wenn er in den »Nachforschungen« zu ethischen Grundsätzen sich erhebt, die an die Kantischen sehr vernehmlich anklingen: dafs die Menschheit in Jedem zu achten und hinsichtlich dieses Keimes des Menschentums, er als Selbstzweck, niemals blofs als Mittel anzusehen sei. Sondern seine ganze Anschauung vom Menschentum als Ziel und Inhalt der menschlichen Bildung ist aus wesentlich demselben Gesichtspunkte orientiert, der auch der Gesichtskunkt der kritischen Philosophie und durch sie des ganzen Zeitalters war. Anschauung und Verstand des Menschen enthaltend die »unwandelbare Urform« seiner geistigen Bildung; aller Unterricht in seinem Wesen nichts als progressive Verdeutlichung unserer Begriffe: reiner könnte die gänzliche Spontaneität der Bildung (zunächst des menschlichen Intellekts) auch den Prinzipien der Kantischen Philosophie gemäfs nicht ausgedrückt werden. Pestalozzi verdanken wir eigentlich die erneuerte und vertiefte Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung, besonders nach der Willensseite. Der Grundsatz, dafs die Gemeinschaft es ist, welche erzieht, ist Pestalozzi, vielleicht weniger in ausdrücklicher Formulierung, aber desto mehr in lebendiger Anschauung gegenwärtig; seine Darstellung des Volkslebens und der Volkserziehung ist davon ganz durchdrängt. »Das Leben selber in seinem ganzen Umfange«, heifst es in Lienhard und Gertrud, »wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausging; der wörtliche Unterricht verschwand gleichsam in dem Geist und Leben ihres wirklichen Thuns, aus dem der Unterricht immer hervorging und zu dem er immer hinführte.« Durch diese Einheit der Lehre mit dem ganzen Leben in der häuslichen Gemeinschaft aller wird das erreicht, worauf die ganze Erziehung hinarbeiten mufs: die harmonisch ineinander greifende Entwicklung aller geistigen Grundkräfte, durch die alles Äufsere, Mechanische der Erziehung sich dem einzigen letzten Zwecke der Bildung zur Menschlichkeit unterordnet. Aus der Unmittelbarkeit des Lebens also, aus dem Zusammenwirken der ganzen Umgebung des Kindes und der Art, wie es selbst in sie einzugreifen durch die Lage, in der es sich findet, veranlafst wird, schöpft die Erziehung ihre beste Kraft, vorzüglich in Hinsicht auf die Bildung des Willens.«

Pestalozzis ganze Pädagogik ist, so folgert hieraus Natorp, Sozialpädagogik; er versucht es daher, die soziologischen Grundlagen der Pestalozzischen Pädagogik im Umrifs darzustellen. »Mitten aus dem Elend seiner Lage mufs der Mensch zum edleren Menschentum emporgeführt werden können, nicht, indem er dem äufseren Elend auf einmal entrissen wird, — es ist gar nicht abzusehen, wie das für die Gesamtheit der Menschen, vor eben der inneren Befreiung und Erhebung, die erst das Ziel der sozialen Erziehung ist, möglich sein, ja wie sie, wenn

es selbst möglich wäre, die plötzlich veränderte Lage auch nur würde ertragen können; seine äufsere Lage allgemein und dauernd zu verbessern wird der Mensch, wenn überhaupt je, doch sicher nicht eher imstande sein, als er selbst ein anderer geworden, mit anderem Willen und anderen Kräften, selbstphysischen, vollends geistigen Kräften ausgerüstet zu einer so ungeheuren Aufgabe.« Nicht blofs trotz seiner äufseren Lage, sondern eben durch dieselbe, zunächst so, wie er sie vorfindet, sodann so, wie er sie bei besserer Erkenntnis und treuem Arbeiten auch unter schweren Bedingungen sich selber umzugestalten vermag, soll und kann sich der Mensch zugleich bessere Bedingungen einer edlen Bildung nach und nach schaffen.« Die nächsten Verhältnisse, durch welche sich nach Pestalozzi der Mensch bilden soll, ist das Haus, resp. die Familie; als Abbild derselben erscheint zweitens der Verein. »Die einfachste Grundform äufserer Lebensordnung, als Ausdruck der einfachsten und nächsten Form der Gemeinschaft von Mensch und Mensch, mufs alle höheren Formen der Lebensordnung im Keim enthalten; sie alle müssen sich verstehen lassen als in kontinuirlicher Stufenfolge daraus hervorwachsend. So kommt Pestalozzi zu dem Schlufs: die Bildung zur gewerblichen Arbeit selbst mufs zum Mittel einer Erziehung gemacht werden, die »den ganzen Bedürfnissen der Menschheit« genugthut; die höchsten sittlichen Zwecke sind mit jeder niederen Arbeit vereinbar.» Die Arbeitsbildung, die Bildung durch Arbeit zur Arbeit ist die notwendige Grundlage aller eigentlich menschlichen Bildung; »die Arbeit hat vor der wörtlichen Lehre den Vorzug der unmittelbar sinnlichen Anwendung und Übung«. In der Arbeit vereint sich die Bildung des Intellekts mit der des Willens; aus der Gemeinschaft der Arbeit erwächst die bildende Gemeinschaft überhaupt und zwar zunächst in ihrer eigentlichen Grundform, der häuslichen Gemeinschaft.«

Zum Schlufs bespricht Prof. Natorp noch Pestalozzis Ansichten über Sittlichkeit und sittliche Bildung. Wir finden bei Pestalozzi einerseits die starke Betonung der Autonomie der Sittlichkeit gegenüber der Sinnlichkeit und somit eine schroffe Entgegensetzung der geistig-sittlichen und sinnlichen Natur des Menschen, die von Rousseau auf Kant und Pestalozzi übergegangen zu sein scheint; auf der anderen Seite dagegen betont Pestalozzi wieder den normalen Ausgang aller Bildung und somit auch der sittlichen von der sinnlichen Natur des Menschen. Das letztere bildet nach Pestalozzis Ansicht den Ausgangspunkt, den ersten Angriffspunkt der sittlichen Bildung; die erstere Forderung bildet deren Gipfel, ihre Vollendung. Das Sinnliche hat also wohl einen Wert, es mufs aber immer dem Sittlichen untergeordnet, mufs ihm dienend sein; es mufs sich, wie Pestalozzi immerfort betont, »der inneren Vollendung des Menschentums im Menschen rein unterordnen«. Pestalozzis Ethik ist in den »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« niedergelegt. Die Grundfaktoren

der menschlich-sittlichen Entwicklung hat Pestalozzi aus der Annahme dreier aufeinanderfolgender Stufen der menschlichen Entwicklung gewonnen; er erkennt wohl an, dafs diese drei Faktoren im Menschen thatsächlich nicht getrennt, sondern »innigst miteinander verwoben« sind, »aber überwiegend stellt er sie gegeneinander in so scharfen Kontrast, dafs hernach schwer begreiflich wird, wie sie dennoch zur sittlichen Erziehung des Menschen widerspruchslos zusammenwirken können. Ist das Ziel meine eigene Vollendung, so besteht diese Vollendung in der harmonischen Bildung aller meiner Kräfte;« dazu gehören sowohl die sinnlichen und geistigen als auch die sittlichen Kräfte. Die Bildung soll aber darauf hingehen, dafs die ersteren der letzteren untergeordnet werden. »Seid vollkommen wie euer Vater im Himmel vollkommen ist«, das ist das Gesetz der Vollendung und das Gesetz der Führung des Menschen; an dieses erste Gesetz kettet sich das zweite, mit dem ersten innig verwoben: »Dafs der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, dafs er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende«.

»Der soziale Hintergrund in Pestalozzis Lienhard und Gertrud« wird von Dr. J. Meyer in einem Vortrag (Frauenfeld, Huber 1900) besprochen. »Das Grofse«, sagt er, »in ihm ist, bei aller Unzulänglichkeit und Unvollkommenheit seiner Leistungen, seine unendliche Liebe zur Jugend, zu den Armen, zur ganzen Menschheit«; und diese Liebe konnte auch durch alles Mifsgeschick, durch allen Undank, alle Enttäuschungen und Demütigungen ihm nicht verkümmert werden, weil er erfüllt war von dem einen Gedanken: »Unser junges Volk mufs für die Anforderungen des Lebens besser geschult, und nicht blofs besser geschult, sondern geradezu besser erzogen werden«. Denn »Schulung des Geistes durch Wissen und Kenntnisse ist für Pestalozzi durchaus nur eine Seite der Erziehung; nicht nur der Kopf, auch Herz und Hand müssen gleichmäfsig gebildet und erzogen werden, vor allem ist die Erziehung zur Arbeit zu pflegen«; er war fest davon überzeugt, dafs die Handarbeit ein wichtiges Erziehungs- und Bildungsmittel sei und suchte sie daher in allen von ihm geleiteten Anstalten durchzuführen und ein ABC der Fertigkeit aufzufinden.

Die materialistische Weltanschauung.

II.

Am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts galt auf dem Gebiete der Religion das verstandesmäfsige Erkennen als die einzige Quelle; man wollte alles in ihr, das Dasein Gottes sowohl als die Unsterblichkeit der Seele, beweisen, als ob man es mit Rechenexempeln zu thun hätte. Dieser religiöse Rationalismus fand seinen stärksten Gegner in Schleiermacher, der ihn schon 1799 in seinen »Reden über Religion«, noch schärfer aber als Universitätslehrer bekämpfte;

er erklärte das Gefühl der Abhängigkeit von Gott als die erste und tiefste Quelle der Religion. Schleiermacher ist ohne Zweifel der Vater der neueren Theologie; er hat ihr die feste Basis gegeben. Der Hauptkampf derselben wurde allerdings auf einem andern Gebiete ausgefochten, auf dem der Bibelkritik; hier ist David Friedrich Straufs der erste Führer gewesen.

D. Fr. Straufs[1]) hatte sich als Student mit Schellings und J. Böhmes philosophischen Anschauungen beschäftigt; er war auch für kurze Zeit Adept des Spiritismus gewesen; Schleiermacher und Hegel nahmen ihn dann gefesselt. Auf diesem Boden erwuchs nun das Leben Jesu von D. Fr. Straufs. Die Kritik wiegt in dem Buche über die Spekulation vor, sie hat alles andere verschlungen; und diese Kritik hat es im wesentlichen mit dem im Neuen Testamente vorliegenden Stoffe zu thun. Straufs befindet sich eben doch nicht ganz mehr im Banne Hegels; er hat namentlich den Naturalismus und Rationalismus auf sich wirken lassen und so die historisch-kritischen Untersuchungen des 18. Jahrhunderts wieder zur Geltung gebracht. Den eigentlichen Körper des Buches bilden Einzeluntersuchungen der evangelischen Perikopen, die nach Bedürfnis und Möglichkeit zu gröfseren Ganzen vereinigt sind; sorgfältig findet sich alles zusammengestellt, was jemals von kritischer Seite zur Beanstandung der historischen Wahrheit dieser Berichte vorgebracht worden war. Aber Straufs hat anderseits mit den groben Anklagen auf Täuschung und Betrug, sowie mit den Fabeleien der natürlichen Erklärung, wie wir sie beim Rationalismus finden, völlig aufgeräumt; an ihre Stelle setzte er die mythische Erklärung. Wie Herder und Goethe das Volkslied, Wolf und Lachmann das Nibelungenlied als Erzeugnisse der dichtenden Volksseele ansahen, so sah Straufs das Leben Jesu an; mythische Elemente finden sich nach Straufs in seinem ganzen Verlaufe zerstreut, in Jesu Leben kommt die Idee der Menschheit zum Ausdruck. Straufs, sagt Eck, »hat mit allen Mitteln der Kritik den alten Bau der Evangelien zerstört, hat durch die Einführung des Mythus in alle Teile des Heiligtums die Trümmer in die denkbar ungünstigste Beleuchtung gerückt; aber sieht man näher zu, so findet sich, dafs es hier Steine in recht ansehnlicher Zahl giebt, die auch für diesen Kritiker zu festgemauert sind; er hat sie unberührt gelassen. Veranlafst durch die Person und die Schicksale Jesu war die Dichtung der Gemeinde entstanden; diese Person und diese Schicksale müssen also etwas jenseits der Dichtung Selbständiges sein«. Auch die Reden Jesu sind nach Straufs wohl nicht selten aus ihrem natürlichen Zusammenhange losgerissen, von ihrem ursprünglichen Lager weggeschwemmt, aber sie konnten doch nicht durch die Flut der mündlichen Überlieferungen aufgelöst werden; sie können auch wegen ihres originellen, völlig zeit- und ortsgemäfsen Gepräges weder von den Evangelisten gemacht, noch von der Sage ihrem gröfsten Teile nach fingiert sein. »Also Jesu

[1]) Sam. Eck, Lic. Theol., David Fr. Straufs (Stuttg., Cotta Nachf. 1899).

Reden und in ihnen er selbst, das ist das Gemäuer, das Straufs nicht von der Stelle rückt; er scheut sich nicht, gelegentlich von ihm als einem Manne zu reden, der epochemachend wie keiner in die Weltgeschichte eingegriffen hat«. (Eck). Die Mythenwelt schlofs sich nach Straufs an die Überzeugung von der Messianität Jesu an, die sich unter seinen Anhängern bildete; eine Fülle von hochgespannten Erwartungen, die sich in einzelne sagenhafte Züge auseinanderlegten, schlang sich bei ihnen um das Messiasbild der Israeliten. Selbst in das Bewufstsein Jesu dringt dieses Messiasbild hinein; er hat selbst die Überzeugung gehabt und ausgesprochen, der Messias zu sein. Er lebte noch in national-jüdischer Weltauffassung; dieselbe war aber durch seine sittlich-religiöse Weltansicht vergeistigt und veredelt, wodurch er eben über seine Zeit hinausging. Straufs Auffassung des Lebens Jesu wurzelt demnach einerseits in Rationalismus, anderseits in Hegelianismus; daraus geht die Verschlingung der Einzelpersönlichkeit Jesu mit dem Volksgeist hervor, was bei Schleiermacher nicht der Fall ist. Bei Schleiermacher finden wir den Christus des Glaubens, den einen Erlöser, der unabhängig von Ort und Zeit lebt; bei Straufs finden wir den Christus der Geschichte, der in seiner Zeit und Umgebung wurzelt, aber über sie hinausgeht.

Straufs Leben Jesu erzeugte eine grofse Aufregung in der wissenschaftlichen Welt, besonders aber unter den Theologen; es erschien 1835, und 1836 war schon eine ganze Litteratur an Rezensionen und Gegenschriften erschienen. Der schwäbische Pietismus, der alles in der Bibel für die reine inspirirte Wahrheit nahm und in ihrem Inhalte ein geschlossenes System erblickte, war natürlich am unangenehmsten davon berührt; er verurteilte daher das Buch als ein Erzeugnis des Unglaubens. In Norddeutschland hatte sich der Pietismus mit der Orthodoxie verbunden, und in Hengstenberg kam diese Verbindung am schärfsten zum Ausdruck; er verdammte natürlich in seiner Kirchenzeitung Straufs Leben Jesu und sah in ihm ein Werk des Teufels. Straufs suchte so viel als möglich sich mit seinen Gegnern friedlich auseinander zu setzen; aber selbst bei der versöhnlichsten Stimmung, die er zeigte, war dies nicht möglich. Da brach er alle Beziehungen ab in der Schrift: »Die christliche Glaubenslehre in ihrer geschichtlichen Entwicklung und im Kampfe mit der modernen Wissenschaft dargestellt« (1840/41); in ihr will er der dogmatischen Wissenschaft das leisten, was einem Handlungshause die Bilanz leistet. Zu diesem Zwecke sammelte er die Kritik, die vergangene Jahrhunderte an der Lehre der Kirche geübt haben; die wahre Kritik des Dogmas soll seine Geschichte sein. In Feuerbachs Kritik des Christentums erblickt Straufs die Wahrheit für seine Zeit; sein genialer Naturalismus hat, wie Straufs sagt, die letzten feinsten Nebel der Scholastik niedergeworfen. Die Religion hat hiernach ihre Wurzel in den praktischen Bedürfnissen des Menschen; die Dogmen sind lediglich Erzeugnisse der subjektiven Phantasie. Sie gründen die Religionen auf die übernatürliche Offen-

barung, zu deren Ausführung und Bewährung Wunder und Weisagungen gehören; die Offenbarung aber samt ihren Kriterien werden durch Überlieferungen auf die kommenden Geschlechter übertragen. Aber alles das löst sich unter den Händen des Kritikers in nichts auf; es erweist sich als unhaltbar; es sind alles Erzeugnisse der subjektiven Phantasie. So stellt sich dem Glauben das Wissen gegenüber; es wirft ab, was sich mit ihm nicht mehr vereinigen läſst und strebt nach Versöhnung mit dem Glauben. »Die wissenschaftliche Betrachtung«, sagt Strauſs, »weiſs das Absolute im Endlichen zu fassen, sie versteht das Jenseits in das Diesseits hineinzuziehen, sie begreift die Zeit als die sich verwirklichende Ewigkeit; ihr ist aber dieser absolute Inhalt ein der Welt immanenter, ihre innerste bewegende Seele.« So wird durch sie der im Christentum der Kirche im Laufe seiner Entwicklung sich herausgebildete, allerdings schon in Jesu Lehre im Keim enthaltene Dualismus zwischen Diesseits und Jenseits beseitigt; Gott erscheint als das Sein in allem Dasein, das Leben in allem Lebendigen, als die sittliche Weltordnung, der Geist in allen Geistern, das Denken in allen Denkenden. Je mehr der Staat sich aus einem Rechtsstaat in einen Humanitätsstaat entwickelt, desto mehr wird nach Strauſs die Kirche in ihm aufgehen und er die Arbeit der Kirche, soweit sie noch zeitgemäſs ist, übernehmen; er wird seine Aufgabe lösen durch die künstlerische und wissenschaftliche Bildung des Diesseits. Strauſs lieſs somit die Religion als solche fallen; sie hatte in seinem Humanitätsstaat keine Stelle als Bildungsmittel. Die Kunst und die Wissenschaft hatten in den letzten Jahrhunderten einen ungeheuren Aufschwung genommen, sie hatten sich in lebendiger Fortentwicklung gezeigt; von der Religion lieſs sich das nicht sagen. Daher blieben für Strauſs Kunst und Wissenschaft allein als wertvolle Ziele der geistigen Entwicklung übrig; das Prinzip der Imanenz Gottes, das er von Hegel übernommen, machte einen Schritt weiter zu seiner vollen Verweltlichung hin.

Diese Wandlungen in der Weltanschauung zeigten sich deutlich bei Strauſs in der Bearbeitung, in welcher das Leben Jesu 1864 erschien; es war ein neues Buch, das »für das deutsche Volk bearbeitet« war. In den Jahren, die zwischen dem Erscheinen des Buches und dieser Bearbeitung liegen, waren die von Strauſs in Fluſs gebrachten Fragen von der Wissenschaft aufs Lebhafteste weiter verhandelt worden; Baur und seine Schüler hatten in umfassender Weise die Ursprünge des Christentums einer scharfsinnigen Detailuntersuchung unterworfen und ebenso andere Gelehrten (Holzmann, Weizsäcker, Ritschl, Weiſs u. a.) die nach der Zusammensetzung, der gegenseitigen Abhängigkeit und den Quellen unserer Evangelien. Leider hatte Strauſs die Ergebnisse dieser Forschungen nicht verfolgt; er konnte sie daher auch bei der Neubearbeitung seines »Leben Jesu« nicht berücksichtigen. Er verfolgt die Messiasidee weiter; er kommt dabei zu dem Ergebnis, daſs Jesus den idealen

Zug, die Richtung auf das Innere, die Lostrennung der Religion vom Politischen und Zeremoniellen in diese Idee, mit der er sich erst nach einer gewissen Abschliefsung seiner religiösen Anschauungen beschäftigt hatte, hineingetragen habe, wobei er in eine unerlaubte Selbstüberhebung und Schwärmerei verfallen sei. Allerdings kommt diese Auffassung der Person Jesu erst in dem 1872 erschienenen Werk von Straufs »der alte und neue Glaube« zum vollen Ausdruck; in diesem Werk wollte er, nach dem Wunsche seines Bruders in einer für Alle verttändlichen Sprache der alten christlichen Weltanschauung in allen ihren Teilen und Folgerungen die moderne naturwissenschaftlich-philosophische entgegenstellen. Zu diesem Zweck beantwortet er die vier Fragen: 1. Sind wir noch Christen? 2. Haben wir noch Religion? 3. Wie begreifen wir die Welt? 4. Wie ordnen wir unser Leben? Auf die erste Frage antwortet Straufs völlig im verneinenden Sinne. Um die zweite Frage beantworten zu können, stellt Straufs erst eingehende Untersuchungen über das Wesen der Religion und ihren Ursprung an. Die Religion entspringt nach seiner Ansicht aus der Verbindung von Furcht und Hoffnung mit den Fragen nach den Ursachen der Dinge und Erscheinungen; Naturerscheinungen in phantastischer Gestaltung zu menschenähnlichen Wesen sind die Grundlage des Gottesgedankens. Dieser wurde mit jedem Fortschritt der menschlichen Bildung vergeistigt und mit der Entwicklung des sittlichen Lebens wurde er auch immer sittlicher. Unser heutiger monotheistischer Gottesbegriff ist aus der Verschmelzung des jüdischen mit dem der griechischen Philosophie entstanden; von der letzteren hat er die Absolutheit, von der jüdischen Religion die Persönlichkeit. Die Naturwissenschaften aber haben diesem Gottesbegriff die Basis genommen; sie kennen nur, nach Straufs, eine immanente Weltsubstanz. Geblieben ist das Abhängigkeitsgefühl beim Menschen und die Frage nach der Ursache der Dinge und Erscheinungen; beide finden ihre Lösung im Universum. Wir haben also noch Religion; allerdings ist ihr Wesen ein anderes als früher, es ist das Bewufstsein unbedingter Abhängigkeit vom Universum und das volle Vertrauen zu ihm, das nach ewigen Gesetzen sich entwickelt. »Wir fordern«, sagt Straufs, »für unser Universum dieselbe Pietät wie der Fromme alten Stils für seinen Gott; unser Gefühl für das All reagiert, wenn es verletzt wird, geradezu religiös.« Die Naturforschung, welche diese Wandlung in der Auffassung des Wesens der Religion hervorgebracht hat, leitet nun auch den Frommen des neuen Glaubens in die unendlichen Fernen des Raumes und der Zeit; »das Universum ist ins Unendliche bewegter Stoff, der durch Scheidung und Mischung sich zu immer höheren Formen und Funktionen steigert, während er durch Ausbildung, Rückbildung und Neubildung einen ewigen Kreis beschreibt.« Das Universum ist nach Straufs die Urquelle alles Vernünftigen und Guten, die Welt, die Werkstätte desselben, sie ist angelegt auf die höchste Vernunft und personenbildend. Aufser dem bewegenden Stoff will

Straufs als wirklich nichts mehr anerkennen; in der Verkettung der Ursachen in der Welt erkennt er die Vernunft. Diese Weltanschauung, welche die Wissenschaft Straufs bot, kann ihn aber nicht voll befriedigen; »die Kunst hat«, nach seiner Ansicht daher »in allen ihren Zweigen den Beruf, die im Gewirre der Erscheinungen sich erhaltende, auf dem Widerstreit der Kräfte sich wiederherstellende Harmonie des Universums, die nur im unendlichen Ganzen unübersehbar ist, im beschränkten Rahmen uns anschauen oder doch ahnen zu lassen«. Er ist nicht mehr im Stande, sich in einen religiösen Glauben in irgend einer Form zu finden und durch ihn das Denken und das Fühlen zu versöhnen, zu einem harmonischen Ganzen zu verschmelzen. Er vermag daher auch nicht, sich ein festbegründetes, Vernunft und Gefühl befriedigendes Moralprinzip zu schaffen; das Schöne und nicht das Gute ist das Höchste, woran seine Seele hängt. Und so lautet sein Moralprinzip: »Vergifs in keinem Augenblick, dafs du Mensch und kein blofses Naturwesen bist; in keinem Augenblick, dafs alle anderen gleichfalls Menschen, d. h. bei aller individuellen Verschiedenheit, dasselbe wie du, mit den gleichen Bedürfnissen und Ansprüchen wie du, sind«. Aber nach Straufs Weltanschauung kann ja der Mensch nichts anderes als Naturwesen sein, er ist ja nach ihr nur eine Erscheinung des bewegten Stoffs, wie kann er sich als solches und nur als solches über denselben hinaus erheben und als moralisches Wesen erkennen? So endigt Straufs im Konflikt zwischen dem alten und neuen Glauben; den richtigen Weg zur Versöhnung zwischen Wissen und Glauben hat er nicht gefunden.

Was Straufs und seine Nachfolger in der Bibelkritik mit deutscher Gelehrsamkeit ausgegrübelt, das brachte der Franzose Renan in romanhafter Form zur Darstellung; das Leben Jesu wurde aus einer biblischen Erzählung zu einer galliläischen Dorfgeschichte, welche mit dem traurigen Ende eines überspannten Phantasten abschlofs. Doch ist dieses Buch längst aus der Reihe der wissenschaftlichen Darstellungen des Lebens Jesu ausgeschieden; es hat sich bei aller berechtigten Kritik an den vier Evangelien und das Neue Testament überhaupt gezeigt, dafs die Tradition der Kirche jedenfalls nicht den Charakter tendenziöser Fälschung trägt, sondern im grofsen und ganzen, — allerdings nicht im einzelnen — zuverlässig ist.

Mitteilungen.

(Sammelsport in der Schule) (von G. Partheil, Seminarlehrer. 50 S. Karlsruhe, Velten, 1899). Der Verfasser kommt zu folgenden Forderungen: 1. Jede Schule hat eine genügende Anzahl grofser Wandbilder für alle Unterrichtsgebiete vorrätig zu halten; 2. diese Fundamental-Sammlung ist nach und nach durch Anschaffung einer möglichst bedeutenden Anzahl kleinerer Bilder zu erweitern.

(Die Militärdienst-Versicherung der Volksschullehrer). Ein aufklärendes Wort von der Geschäftsstelle der Sterbekasse deutscher Lehrer (Berlin N 37, Lottumstr. 10) wird kostenlos nebst allen Drucksachen geliefert; alle Interessenten erhalten hier gewünschten Aufschlufs.

(Die Pestalozzi-Studien) von Dr. L. W. Seyffarth berichten über den Religionsunterricht in der Pestalozzischen Anstalt zu Yverdon, zugleich mit Hinweis auf den dabei befolgten Grundsatz: »Erhebung der Kinder zum sittlichen und religiösen Sinne.« Auch die Gestaltung des Gesangsunterrichtes nach der Pestalozzischen Methode wird beleuchtet (nach Nägeli).

(Neue Ansichten über die Abstammung des Menschen.) Als vor einigen Jahren in Trinil auf der Insel Java einig Knochen eines Wesens gefunden wurden, welcho sowohl Ähnlichkeit mit denen eines Affen wie des Menschen haben, geriet die ganze wissenschaftliche Welt in Aufregung, und man glaubte in diesen Überresten das langgesuchte Verbindungsglied zwischen Affen und Menschen gefunden zu haben. Die Reste wurden von den verschiedensten und hervorragendsten Gelehrten untersucht, und es entstanden grofse Meinungverschiedenheiten. Die einen schrieben sie einem affenähnlichen, die andern einem menschenähnlichen Wesen zu. Dames sagt richtig: »Bringt grofse Meinungsverschiedenheit sonst wohl Unsicherheit und Schwanken mit sich, so kann sie hier geradezu als starke Stütze der Übergangsnatur von Pithecantropus (so wurde das Wesen benannt, von dem die Reste stammen sollten) angesehen werden.« In einem bemerkenswerten Aufsatz in der »Umschau« vertritt nun Wilser die Ansicht, dafs jene Reste nicht einem Wesen angehörten, welches als Verbindungsglied zwischen Affen und Menschen anzusehen ist, sondern als das Endglied eines Seitenzweiges, welcher von einem Stamm ausging, an dem Affe und Mensch wieder andere Äste bildeten. Wilser verlegt die Stätte des ersten Menschen nicht nach Asien, sondern nach den Polargegenden. Bei der Abkühlung der Erde waren die Pole die ersten Gebiete, auf denen sich Organismen entwickeln konnten, und erst bei weiterer Abkühlung wurden diese infolge der zunehmenden Kälte nach dem Äquator zu getrieben; als eine so entstandene und verschlagene Abart fafst Wilser den Pithecantropus auf. Die wissenschaftliche Welt wird sich mit diesen Wilser'schen Anschauungen, für die schwerwiegende Thatsachen ins Feld geführt sind, vertraut machen müssen. Mit vorgefafsten Meinungen über die Wiege des Menschengeschlechts ist hier jedenfalls nichts zu machen.

(Antiqua oder Fraktur?) Mit besonderer Berücksichtigung der Unterklasse wird diese Frage von Graupner im Dresdener Lehrerverein behandelt. Einleitend betont Redner, dafs man über die Notwendigkeit, nur ein Alphabet zu lehren, im grofsen und ganzen einig sei, nur die Frage: Antiqua oder Fraktur? sei umstritten. Ein Überblick über die geschichtliche Entwickelung des Schriftwesens zeige, dafs unsere Fraktur keineswegs etwa ein Podukt deutschen Geistes sei. Im öffentlichen und geschäftlichen Leben gewinne die Antiqua immer weiteren Boden, die Doppelschrift führe zur Verteuerung der Bücher und sei daher auch vom volkswirtschaftlichen Standpunkte aus zu beklagen. Vor allem aber erheben sich gegen unsere gebrochene Fraktur gewichtige Bedenken pädagogischer und hygienischer Natur. Die Kurzsichtigkeit werde durch das Lesen der Bruchschrift gefördert. Auch praktische Gründe (— die leichtere Schreibbarkeit der Antiqua) führt Vortragender ins Feld und weist ferner darauf hin, dafs durch Anwendung nur eines Alphabetes viel Zeit gewonnen werde, die zur Vertiefung in anderen Bildungsfächern recht notwendig sei. Allerdings könne im Hinblick auf die noch grofse Verbreitung der Fraktur dieselbe nicht mit einemmale aus dem Schulunterrichte entfernt werden. Vorläufig müsse dahin gewirkt werden, dafs die Antiqua als das erste Alphabet in der Elementarklasse auftrete. Einstimmig nimmt man folgende Thesen an: 1. Aus pädagogischen und hygienischen Gründen ist die Fraktur aus der Unterstufe zu beseitigen. Dafür ist eine Fibel einzuführen mit einer Antiquaschrift, welche gröfste Einfachheit und Verbindungsfähigkeit zeigt, und deren Schreib- und Druckformen einander möglichst gleichen. 2. Solange die Fraktur noch gelehrt werden mufs, ist sie auf eine höhere Stufe zu verschieben. 3. Als letztes Ziel gilt uns die völlige Beseitigung der Doppelschrift und alleinige Anwendung der Antiqua. 4. Der Dresdener Lehrerverein ersucht den Vorstand des Sächsischen Lehrervereins, diese Angelegenheit zur weiteren Verfolgung auf die Tagesordnung der nächsten Delegierten-Versammlung zu setzen.

(Leipz. Lehrerz.).

C. Referate und Besprechungen.

Über die pädagogische Idee Friedrich Fröbels in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer.

Von **Friedrich August Steglich.**

Bern 1898, Nydegger & Baumgart. 195 S. 2 Fr. (1,60 M.)

Die vorliegende, von Dr. F. A. Steglich in Dresden, dem Vorsitzenden der F. V. f. ph. P. der philosophischen Fakultät der Universität Bern vorgelegte Jnaugural Dissertation enthält einen höchst wertvollen Beitrag zur Ausgestaltung der Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Die Meinungen darüber, wie weit es möglich ist, der allgemeinen Pädagogik einen rein wissenschaftlichen Charakter zu geben, sind freilich recht weit auseinandergehend. Der Verfasser zeigt nun in gleich gründlicher wie durchsichtiger Weise an der Pädagogik des allbekannten Thüringer Kinderfreundes, wie sehr sich eine Erziehungslehre und -praxis vertiefen und durchleuchten läfst durch ein philosophisches Grundprinzip und ein strenges System. Die Untersuchung ist ein weiterer Schritt auf dem von Dr. Münz, dem verstorbenen Professor Hochegger, Joh. Friedrich, G. Sievert, besonders aber von Dr. Steglich beschrittenen Wege, die Philosophie Frohschammers pädagogisch zu verwerten. Wie man sich zu der Weltanschauung des Münchner Denkers an sich stellen will, ist eine Frage für sich. Jedenfalls mufs aber die Pädagogik, sofern sie sich philosophisch begründen will, den Entwicklungen und Bewegungen auf diesem Felde aufmerksam zuschauen und gangbar gemachten Pfaden folgen. Besonders fruchtbar erscheint F. Philosophie für die Pädagogik, insofern das Gemüts- und Willensleben hier schärfer hervortritt und fundamentalere Bedeutung erlangt als in der Psychologie Herbarts; die feine Differenzierung, mit der die Herbartische Schule die psychischen Erscheinungen dargelegt hat, mufs hier natürlich noch fehlen.

Der Verfasser legt zunächst in grofsen Zügen die pädagogischen Ideen Fröbels dar, seine Anschauungen über die Menschennatur, deren gottentschlossenes Wesen »ihm vor allem durch »schaffende Thätigkeit« bestimmt erscheint, über das Erziehungsziel, das er bestimmt als »allseitige Lebenseinigung,« »wahre Gotteinigung,« »sittliche Bildung,« und über die Erziehungsmethode mit besonderer Rücksicht auf Spiel und Kindergarten.

Breiter angelegt ist der zweite Teil, die Darstellung der Grundgedanken der Philosophie Frohschammers. Nach einer kurzen willkommenen Darlegung der Geschichte und Bibliographie dieses Systems wird zunächst Frohschammers Naturphilosophie erörtert.

Bei der grofsen Leichtigkeit, mit welcher sich Mifsverständnisse an philosophische Begriffe hinandrängen, und bei der noch geringen Verbreitung jenes Systems war es dankenswert, dafs Dr. Steglich das Grundprin-

zip der »Weltphantasie« an dieser Stelle ausgiebig erörterte als das Organisationsprinzip des Weltalls, das objektiv und real gestaltet, dessen sinnlich- geistige Natur plastisch und telelogisch wirkt, ohne Bewuſstsein und Willen. Zugleich wird darauf hingewiesen, daſs das System in keinem gegensächlichen Verhältnis zur Religion steht. Von wesentlicher Wichtigkeit für den Erzieher ist der psychologische Teil des Systems. Im seelischen Organismus erscheint das zum Gefühlsvermögen sich entwickelnde Empfindungsvermögen als Grundlage, wobei gegen Herbart die Lehre vom seelischen Grundvermögen wieder aufgenommen wird, deren bildendes und einigendes Prinzip die subjektive Phantasie ist.

Das Fziehungsziel ist von Frohschammer eudämonistisch bestimmt; es ist die Glückseligkeit. Wie das ganze System (historisch)-idealistisch ist, will der Begriff »Glückseligkeit« nicht grob sinnlich, sondern in edelster vergeistigter Weise aufgefaſst werden; er schlieſst die andern Ziele, die »Gottähnlichkeit«, die »Sittlichkeit«, die »Humanität,« die »volle Entwicklung des Menschenwesens« ein. Wie aber in F. Psychologie der Mangel an Analyse eine Schwäche bildet, so sind, auch vom Verfasser wichtige Bedenken gegen die unbedingte Aufstellung dieses Erziehungsprinzips erhoben.

Man kann freilich von diesem System auch nicht fordern, was kein anderes bietet, eine unanfechtbare Formulierung des Begriffs des »absolut Wertvollen« als des Grundbegriffs der Moralphilosophie. Zudem herrscht in der Gegenwart unverkennbar die Richtung, für die formalistische Ethik die teleologische, für die hedonistische die energistische einzusetzen. Weitere Erörterungen sind Frohschammers Darlegung der Erziehungsmethode gewidmet. In Hinsicht der bisher behandelten Punkte stellt der Verfasser nun eine eindringende Vergleichung beider Erziehungslehren an, stellt die dem Pan-Entheismus Krauses entlehnte, mit der Kirche in Übereinstimmung stehende transcendente Weltursache bei Fröbel dem immanenten Prinzip der Weltphantasie bei Frohschammer gegenüber, die mehr beschreibende psychologische Methode Fröbels der gemetisch erklärenden des anderen Denkers, zeigt, wie Fröbels Erziehungsziel unter das Frohschammers zum Teil subsumiert werden kann. Betreffs der Ausführungen des Philosophen über »Gottähnlichkeit« als Erziehungsprinzip läſst sich nur bemerken, daſs eine klare christliche Pägagogik dieses Ziel überhaupt nicht anders aufstellen kann als im Sinne des Christentums Christi. Die Glückseligkeitslehre erachtet auch der Verfasser in ihrer pädagogischen Anwendung nicht als haltbar, während er dem Erziehungsprinzip Fröbels zustimmt.

Nicht weniger wertvoll sind die Vergleiche betreffs der Organe und Methoden der Erziehung, besonders über Belebung des Schultreibens, Staat und Kirche, Gemüt, Phantasie und Kunst, prohibitive Mädchen- und repressive Knabenerziehung, Spiel und Willensbildung.

Diese flüchtige Skizzierung läſst schon erkennen, welche Fülle von Anregung die vorliegende Abhandlung dem Freunde der philosophischen Pädagogik bietet, welchen Standpunkt gegenüber dem System dieses ernsten Freundes der Schule und der Lehrerschaft er auch einnehmen mag.

P.

Die Psychologie in den für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Lehrbüchern, Leitfäden etc.

Von **Dr. Friedrich** in Würzburg.

II.

Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und zum Selbstunterrichte. Unter Mitwirkung von Direktor Dr. Jahn herausgegeben von Dr. Karl Heilmann, Kgl. Seminardirektor. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 9 Figuren. Leipzig. Dürr'sche Buchhandlung 1899.

Dieses Büchlein ist auch zum Selbstunterricht bestimmt; für diesen Zweck ist es für den Neuling wohl allzu aphoristisch gehalten. Dagegen wird es im Seminarunterrichte in der Hand eines psychologisch geschulten Lehrers, der das oft nur Angedeutete richtig auszuführen weiſs, ganz gute Dienste leisten. Nicht als abstrakte Wissenschaft, sondern als praktische Schulwissenschaft unter Zugrundelegung der Methode der Induktion wird die Psychologie vorgetragen. Die Beispiele, von denen ausgegangen wird, sind überall treffend gewählt. Es unterscheidet sich in methodischer Hinsicht also sehr zu seinen Gunsten von der deduktiven Verfahrungsweise Dr. Volkmers. In vorliegendem Leitfaden schlieſst sich unmittelbar an die Psychologie die erziehliche und unterrichtliche Verwertung an; oft sind auch noch Abschnitte aus der Geschichte der Pädagogik angeführt, so z. B. die Entwicklung des Grundsatzes der Anschauung in der Geschichte der Pädagogik (S. 15—17) u. a.; diesen geschichtlichen Exkursionen scheint ein etwas zu groſser Raum zugewiesen zu sein, der nur auf Kosten der eigentlichen Psychologie gewonnen werden konnte. Die Einteilung des Stoffes ist folgende: Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben der Seele. Die herkömmlichen Seelenvermögen werden nicht angenommen, aber auch nicht ausdrücklich zurückgewiesen (S. 9, Anm. 2). Ein kurzer Abriſs der formalen Logik ist in den 3 letzten Paragraphen des Abschnittes über das Vorstellungsleben gegeben. Eine gute und brauchbare der modernen Psychologie angemessene Definition der Psychologie vermiſst man. Desgleichen kommen die Quellen der Psychologie gar zu kurz weg (in einer Anmerkung auf S. 9). Der Materialismus wird in der Hauptsache mit denselben Argumenten bekämpft wie bei Dr. Volkmer. (Das Citat aus du Prel ist gerade kein glückliches). An das Problem der Wechselwirkung von zwei so verschiedenen Dingen, wie Körper und Seele sie darstellen, wird nicht herangetreten. Die Definition der Empfindung (S. 10) ist nicht vollständig. Von der in der Gegenwart so hoch entwickelten Lehre von den Empfindungen hätte etwas mehr gegeben werden dürfen. Als Gesetze der Reproduktion werden die altbekannten 4 Gesetze angeführt, als ob diese wirklich noch zu recht beständen. Was über die Pflege des Gedächtnisses gesagt wird, verdient vollauf Beifall. Es wird betont, daſs es ein absolutes Vergessen nicht gebe (S. 29); ist dies wirklich der Fall? Bei der Anwendung der Apperzeption auf Erziehung und Unterricht wird verlangt, daſs der Lehrer auf geeignete Apperzeptionsstützen förmlich Jagd machen müsse (S. 42); dies ist doch etwas zu viel gesagt im Eifer. (Vergl. die lesenswerte Broschüre von

Dr. Meyer: Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik). Die Aufmerksamkeit wird besser als deutliches Bewustsein, denn als eine Hinwendung der Gedanken auf best. Wahrnehmungen etc. zu definieren sein. Über die Erscheinungen, Bedingungen und Begleiterscheinungen der Aufmerksamkeit hätte etwas gegeben werden sollen. Die Gefühle werden als Begleiterscheinungen der Empfindungen aufgefaſst, was jedoch den Thatsachen nicht entspricht; sie sind vielmehr ebenso elementare Bewuſstseinsvorgänge wie die Empfindungen. Sie sind nur abhängig in ihrem Entstehen vom allgemeinen Zustand des Bewuſstseins und von gewissen Anlässen (Reizen und Empfindungen). Der Satz, daſs mit der Lebhaftigkeit der Empfindungen die Stärke des Gefühls steigt, wird nicht allen Thatsachen gerecht. Von der eigentlichen Qualität der Gefühle (Lust- und Unlust) wird nicht gesprochen, sondern nur die verschiedenen Anlässe der Gefühle behandelt (sinnliche, intellektuelle, ästhetische etc. Gefühle.) Man vermiſst auch einen Abschnitt über die Entstehung der Raum- und Zeitanschauung und einen Hinweis auf die Entwicklung des seelischen Lebens.

Praktische Erziehungslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. Von Joh. Böhm. 3. Aufl. München, R. Oldenbourg 1896.

In seiner praktischen Erziehungslehre gibt Böhm auf S. 37—117 einen sehr guten Überblick über die empirische Psychologie, nachdem im vorhergehenden Abschnitte die Anthropologie, die Anatomie und die Physiologie des Nervensystems behandelt wurden. (S. 32 ist zu lesen, daſs die Geschwindigkeit in der Nervenleitung 33 m pro Sekunde betrage: absolut zuverlässige Werte sind hierfür jedoch noch nicht gefunden; man kann nur rund 30—90 m als Grenzen bestimmen [s. Ebbinghaus, Psychologie I. Bd. S. 98]. Das Bestreben B.s in seinem Buche, den Seminaristen und Volksschullehrern die Resultate der modernen Psychologie zu erschlieſsen, ist lobend anzuerkennen. Auf ein bestimmtes System ist B. nicht eingeschworen, sondern vorurteilslos steht er den Thatsachen gegenüber. Die Definition der Psychologie ist besser als in manchen andern Lehrbüchern; aber sie wird leider etwas abgeblaſst durch die Nachworte: »kurz mit der Seele zu thun« (S. 37). Den in der Entwicklung der Psychologiedefinitionen jetzt erreichten dritten Standpunkt haben wir noch in keinem Leitfaden gefunden. B. weist auf das Experiment hin; vieleicht bespricht er in der nächsten Auflage die Vorteile desselben etwas ausführlicher. Mit Recht hebt er die Schwierigkeit der Selbstbeobachtung hervor. In 4 Abschnitte ist der gesamte Stoff zerlegt: Erkennen, Fühlen, Wollen, Eigentümlichkeiten des geistigen Lebens. Die Empfindungslehre ist ziemlich ausführlich behandelt, ohne jedoch in modernem Sinne erschöpfend zu sein. Die in Anmerkungen angeführte Lehre von den Lokalzeichen ist unhaltbar. Die zweite Definition der Aufmerksamkeit als das »aktive Richten des Geistes auf ein bestimmtes Objekt« (scheint ein Citat zu sein) schlieſst die unwillkürliche Aufmerksamkeit aus. Als Associationsgesetze werden auch hier die bekannten vier Gesetze angeführt, obwohl ein Anlauf zur Reduzierung derselben genommen wird. Vom Verstande wird ausgesagt, daſs er uns lehre, wie die Dinge in Wirklichkeit sind (S. 68). Wäre dies wirk-

lich so, wie wären dann die verschiedenen erkenntnistheoretischen und philosophischen Richtungen möglich? Ob ferner die Vernunft das Übersinnliche und Göttliche zu erfassen vermag (»erfassen« in voller Wortbedeutung) ist sehr fraglich. Die Einteilung der Gefühle in formale und qualitative krankt an einem schiefen Gebrauch des Begriffes »Qualität«, unter dem in der Gegenwart mehr das verstanden wird, was B. unter Grundton und Charakter der Gefühle versteht. Den Nadelstich soll man empfinden, den Schmerz fühlen. Beim Nadelstich habe ich aber ein Doppeltes: eine Empfindung (den Stich) und ein Gefühl (die Unlust). Diese Terminologie empfiehlt sich also nicht. Bei den Affekten sollte mehr betont werden, dafs sie eine Verbindung von Empfindung und Gefühl sind. Auf dieser Grundlage wäre auch dann ein anderer Einteilungsgrund der Affekte zu suchen. Bei den ästhetischen Gefühlen sollte der Unterschied des Schönen vom Nützlichen betont werden. Es wird ferner zu sehr die sogen. Formästhetik in den Vordergrund geschoben: nicht blofs Form, Gestalt, Einheit und Harmonie gefallen, sondern es spielt auch der Gehalt des betr. Werkes keine untergeordnete Rolle. Warum der Geselligkeitstrieb zu den sinnlichen und der Thätigkeitstrieb zu den geistigen gerechnet wird, ist nicht leicht einzusehen. Recht lobenswert ist die Beigabe einer gedrängten Kinderpsychologie (genetische Psychologie), ein Kapitel, das sonst in den landläufigen Leitfäden sehr vernachlässigt wird. Im letzten Paragraphen wird in einem kurzen Rückblick Metaphysik gegeben, so dafs die empirische Psychologie in eine rationale ausläuft. Zwischen Leib und Seele wird eine einfache Wechselwirkung angenommen. Wäre es für eine empirische Psychologie nicht zweckmäfsiger beim psychophysischen Parallelismus stehen zu bleiben?

Litteraturbericht über die Naturlehre und Mathematik.

Von **Dr. R. Schulze.**

Busemann, L., Hilfsbuch für den Chemieunterricht in Lehrerbildungsanstalten. Eine Chemie des täglichen Lebens. 167 S. mit 58 Fig. Leipzig, Dürr, 1899. 1,80 M.

Etwas Eigenartiges, wodurch sich vorliegendes Werk von andern ähnlichen bereits existierenden vorteilhaft unterscheiden könnte, suchen wie vergeblich, und vor allen Dingen können wir uns den Sinn der Worte: »Eine Chemie des täglichen Lebens« nicht entziffern, wohl aber vermissen wir schmerzlich die Beschreibung der Experimente, die in einem für künftige Lehrer geschriebenen Buche auf keinen Fall fehlen darf. Wenn dieser letztere Umstand in Nr. 31 der Leipziger Lehrer-Zeitung als ein besonderer Vorzug hingestellt wird, so können wir darauf nur mit einem Kopfschütteln antworten. Auf uns macht das Buch den Eindruck einer gewissen Dürftigkeit, und wir vermuten, dafs es noch manchen Lehrer geben wird, der lieber mit Kreide als mit Apparaten experimentiert und die kostbare Zeit durch Diktieren vergeudet. Trotzdem wird auch dieses

Buch Freunde finden, zumal ihm ja an und für sich ein Verbreitungsgebiet gesichert sein dürfte.

Hübner, Max, Chemische Vorgänge in der Natur, in wichtigen Gewerbszweigen und im Haushalte des Menschen. Ein Merk- und Wiederholungsbuch für Schulen. 8°, 64 S. mit 13 Abbild. 40 Pf. Breslau 1898, E. Morgenstern.

Kann unbedenklich empfohlen werden.

Hentschel, Kurzer Abriss einer Geschichte der Physik. 146 S. 2 M. Gotha, E. F. Thienemann, 1897.

Als Zeitungsartikel für diejenigen, die sich nicht speziell mit Physik beschäftigen, wohl aber gern einmal etwas aus diesem Gebiet lesen möchten, lasse ich mir die Arbeit schon gefallen. Sollte sie aber zum Studium bestimmt sein, so dürfte auf sie die Redensart Anwendung finden können: Zum Leben zu wenig, zum Sterben zu viel.

Jordan, Dr. K. F., Grundrifs der Physik nach dem neuesten Stande der Wissenschaft. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 265 S. mit 142 Abbild. Berlin, Julius Springer, 1898.

Vorliegendes Buch macht entschieden einen angenehmen Eindruck. Die Darstellungsweise ist durchweg klar und verständlich, wie es zum Selbstunterricht erforderlich ist. Auch ist rühmend anzuerkennen, dafs der Verfasser die neuesten Errungenschaften auf dem Gebiete der Elektrizität, soweit sie von praktischem Interesse sind, genügend berücksichtigt hat. Nur ist der Stoff für höhere Lehranstalten doch wohl zu sehr beschnitten und dürfte über das Gebiet einer Realschule nicht hinausgehen. Für weitergehende Bedürfnisse ist die Mathemathik zu sehr in den Hintergrund gestellt worden.

Fufs, Konrad und **Georg Hensold.** Lehrbuch der Physik für den Schul- und Selbstunterricht. 3. Aufl. 8°. XIX u. 480 S. mit 357 Abbild. und 1 Spektraltafel geb. 4,65 M., geh. 4,20 M. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1898.

Ein recht hübsches Buch. Wenn es auch nichts Originelles hat, so kann es doch jedem zum Selbstunterricht empfohlen werden.

Conrad, P. Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. I. Teil: Mechanik und Akustik. 173 S. 3 M. II. Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. 185 S. mit 8 Figurentafeln. 4 M. Dresden. Bleyl und Kämmerer. 1889 u. 1898.

Der Jünger ist nicht über seinem Meister!
Ich gäb was drum, wenn ich nur wüfst',
Wie oft dies Wort vergessen ist!

Wir wollen uns jetzt nicht auf das Gebiet des grofsen Weisen begeben, aus dessen Munde jene Weisheit geflossen ist, sondern verweilen auf dem Plane des Meisters Herbart. Was habt ihr aus meinen Ideen gemacht! würde er gewifs mit donnernder Stimme seinen Jüngern zurufen, wenn er jetzt aus seinen lichten Höhen herabstiege. Mit klarem Blick erkannte Herbart, dafs auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts ohne Anschauung nichts zu erreichen ist, und dafs vor allen Dingen auf dem Gebiete der spekulativen Naturwissenschaften, die es in ganz besonderem Mafse mit dem Beobachten und Denken zu thun haben, namentlich das Beobachten der Kinder gepflegt werden mufs. Wenn er nun

wiederholt auf den Anschauungskreis der Kinder verweist, wenn er wiederholt an deren Erfahrungen herantritt, folgt dann daraus, dafs jedes Kind in seinem Anschauungskreise auch wirklich heimisch ist, dafs es alles, was es hat erfahren können, in seinen Geist aufgenommen hat? Die meisten sehen den Kirchturm erst dann, wenn sie darüber gestolpert sind oder ein Erfahrener sie beim Schopfe genommen hat und zugerufen: Achtung, hier steht ein Kirchturm. Das haben aber sämtliche »heifsspornige« Jünger Herbarts, die ich bis jetzt kennen gelernt habe, vergessen. Wiederholt habe ich darauf hingewiesen, dafs in den Lektionen der Herbartianer die Rubrik Vorbereitung fast stets Unwahrheiten, die Rubrik Ziel fast stets fades Geschwätz enthält. Was erfährt man nicht alles unter dem Titel Vorbereitung von dreizehnjährigen Kindern. Reine Naturforscher treten einem entgegen, und ich gestehe ganz offen, dafs ich bei Durchsicht derartiger pädagogischer Werke manchmal recht gedrückter Stimmung wurde, wenn ich an meine eigene Kindheit zurück dachte. Schliefslich aber richtete mich meine langjährige Praxis wieder auf. Es sind alles Erfahrungen, die der Lehrer vielleicht erst nach vielem Nachdenken an seinem Schreibtische gemacht hat und sie dann in höchst uneigennütziger Weise an seine Schüler abtritt, rief sie mir zu, also — Unwahrheiten. Das hat mir schon mancher zugestehen müssen, und auch der Verfasser scheint meiner Ansicht zu sein, da er in seinen Lektionen auf die Vorbereitung verzichtet und nur noch am Ziele festhält, aber ich denke, er wird auch dieses fahren lassen, wenn ich ihm ein Beispiel seines faden Gespräches ins Gedächtnifs zurück rufe. Zuvor mache ich aber noch ganz besonders darauf aufmerksam, dafs des Verfassers Lektionen nur für Kinder sein können, die mindestens das 13. Lebensjahr überschritten haben müssen. Also: Zurückwerfung des Lichtes.

Ziel: Wir wollen einen Gegenstand kennen lernen, der unser eigenes Bild zeigt — den Spiegel. I. Der Spiegel wird beim Ankleiden, Waschen und Kämmen gebraucht. Zu diesem Zwecke hängt er an der Wand, oft etwas nach vorn geneigt, meist in der Höhe des Gesichts. Wir stellen uns dann davor und sehen die vordere Seite unseres Körpers hinter dem Spiegel. Wenn wir ganz nahe herantreten, so erblicken wir blofs das Gesicht und den obersten Teil der Brust .... und in diesem Tone, den man eigentlich nur bei Kindern unter 10 Jahren anschlagen sollte, geht es 29 Druckzeilen fort. Das vertrage, wer's vertragen kann. Wenn der Verfasser weniger »anschaulich« sein wird, sondern mit seinen Schülern sprechen, wie es sich auf der betreffenden Altersstufe geziemt, werden seine »Präparationen« recht brauchbar sein. Die Figuren sind in solcher Ausführung wie in vorliegendem Werke unbrauchbar.

Fufs, Konrad, Kleine Naturlehre für Schulen. 2. Aufl. 8° VIII. und 80 S. mit 78 Figuren. 50 Pf. Nürnberg, Friedrich Korns, 1897.

Da das Buch recht gut zu gebrauchen ist, wollen wir geringfügige Ausstellungen unerwähnt lassen und nur auf etwas Sprachliches hinweisen. Wer der englischen Sprache nicht mächtig ist, begeht keinen groben Fehler, wenn er die Namen Halley und Watt so ausspricht, wie sie geschrieben sind, aber Hälli und Uott heifst es auf keinen Fall.

Man sieht hieraus, wie man auch durch eine Erklärung eine Unklarheit in eine Sache bringen kann.

Fenkner, Dr. Hugo, Arithmetische Aufgaben. Unter besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie. 2. Aufl. VI und 222 S. 1,65 M. Berlin, Otto Salle 1898.

Besonders rühmend ist hervorzuheben, daſs der Verfasser angewandte Aufgaben möglichst berücksichtigt, wodurch er nicht ermüdend wird.

Schultz, E., Vierstellige Logarithmen der gewöhnlichen Zahlen und der Winkelfunktionen zum Gebrauche an Gymnasien. 8°. 80 S. 80 Pf. Derselbe, Vierstellige Logarithmen der gewöhnlichen Zahlen und der Winkelfunktionen zum Gebrauche an Gymnasien und Realgymnasien 2. Aufl. 8°. 86 S. 8J Pf. Derselbe, Vierstellige mathematische Tabellen (Ausgabe B) für höhere Schulen. 2. Auflage. 8°. 126 S. 1 M. Derselbe, Vierstellige mathematische Tabellen. Ausgabe für Real- und Oberrealschulen. 3. Aufl. 8°. 128 S. 1 M. Derselbe, Vierstellige mathematische Tabellen. Ausgabe für Baugewerkschulen. 3. Aufl. 8°. 130 S. mit Anleitung 1,20 M, ohne Anleitung 1 M. Derselbe, Mathematische und technische Tabellen für Handwerker- und Fortbildungsschulen. 3. Aufl. 8°. 64 S, 60 Pf.

Sämtliche Tabellen zeichnen sich aus durch klare Anordnung, deutlichen Druck und äuſserst billigen Preis. Deshalb und auſserdem wegen ihrer hinlänglichen Genauigkeit werden sie hier warm empfohlen.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

O. Ziemssen, liefert in der Schrift: »Die Bibel in der Geschichte« wertvolle »Beiträge zur Bibelfrage und zu einer Geschichtsphilosophie vom Mittelpunkte der biblischen Anschauung« (Gotha, Thienemann, 120 S. 2,40 M., 1899). Um die Stellung der Bibel in der Geschichte näher zu begründen, lenkt der Verfasser zunächst die Aufmerksamkeit des Lesers auf das Wesen der göttlichen Inspiration in Bezug auf das religiöse Schrifttum; dann betrachtet er die wichtigsten Religionssysteme und ihre Religionsbücher, um die Wirkungen derselben auf die Kultur der Völker zu erkennen und bespricht im Anschluſs daran den Wert und die Kritik der Bibel. Mit der Bibel nach ihren Wirkungen auf die Geschichte beschäftigt sich der Hauptteil der Schrift; in erster Linie kommt hierbei das europäische Kulturleben und das auſsereuropäische nur nebenbei in Betracht. Mit einem kurzen Überblick über die neueste Theologie und ihrer Stellung zur Wissenschaft und zum Leben schlieſst das Schriftchen, dessen Lektüre wir bestens empfehlen.

»Hemmungen des Christentums« nennt sich eine Schrift von A. Otto (Berlin, Schwetschke und Sohn; Heft I. 1,25 M. Heft II. 1,60 M.), welche von den Orthodoxen als Gegnern des Christentums redet. Der Verfasser steht auf dem Boden des sog. positiven Christentums, dessen wahren und ewig wertvoll bleibenden Kern er vor der Zerstörung durch die Orthodoxie schützen will. Er geht von einem Vergleich der Person und Lehre Jesu mit der Person und Lehre der Propheten aus und beantwortet im

Anschlufs daran die Frage: Brachte Christus Neues? Sodann betrachtet er die Anfänge des Cristentums, Christi Kernpunkte und Vorchristliches, Wunder, Bibel und Gegner; das Charakteristische der christlichen Religion und das Gemeinsame mit andern, besonders der jüdischen und griechischen tritt durch diese Erörterungen deutlich hervor. Im zweiten Heft zeigt dann der Verfasser, wie in der Zeit der apostolischen und katholischen Kirche, besonders aber durch die Schriften des in sich widerspruchsvollen Augustinus durch heidnischen Schutt allmählich die reine Lehre Jesu verdeckt und so eine Scheidewand zwischen Christus und den Menschen errichtet wurde. Mit einer Betrachtung der modernen Ketzerrichterei schliefst die lesenwerte Schrift.

Das Schriftchen: Die Wahrheit über die Jesuiten von Se. (Berlin, C. Habel) gibt einen Auszug aus dem Werke von Dr. J. Huber: Der Jesuiten-Orden, nach seiner Verfassung und Doktrin, Wirksamkeit und Geschichte. Huber (gestorben 1879) war kathol. Publizist und Philosoph, seit 1864 ord. Prof. der Philosophie und führte auf den altkatholischen Kongressen das Wort; er kannte also den Jesuitenorden genau und besafs auch die sonstigen Eigenschaften zur Abfassung eines streng wissenschaftlichen und wahrheitsgetreuen Werkes über die Jesuiten. Die auszugsweise Wiedergabe aus Hubers Werk in der vorliegenden Schrift beschränkt sich »auf die Hervorhebung der mancherlei tiefen Schattenseiten der Thätigkeit des Jesuitenordens«; es dürfte daher auch für jeden, dem das gröfsere Werk von Huber nicht zugänglich ist, von Interesse sein.

»Ein neuer Glaube« betitelt sich ein neues Schriftchen von K. Hechler (176 S. 1,50 M. Leipzig, R. Baum), dessen Zweck und Inhalt der Verfasser auf S. 162 in folgenden Worten zusammenfafst: »Vorliegende Broschüre ist eine Kette von Gedanken, wie sie sich beim Lesen der Bibel ergeben haben. Die Schrift soll belehrend und leicht verständlich sein. Mancher Gedanke wird sich wiederholen; viele Gedanken sind theoretisch nach den letzten Konsequenzen der Lehre Jesu, nach einer vermeintlich reifen Erkenntnis und nach den Gesetzen der Wahrheit. Sie machen auf augenblickliche Verwirklichung keinen Anspruch, wollen auch keine Partei und keine Schule machen. Sie sind geschrieben, damit sich der eine daran erbauen und belehren, und damit der andere dagegen schimpfen und protestieren kann. Viele Ausführungen sollen höchstens für spätere Geschlechter Geltung haben.« Aus der Entstehung der Schrift erklärt sich die systemlose Anordnung des Inhalts; der Verfasser springt von einem Gedanken oft unvermittelt zum andern über. Besonders scharfe Kritik übt der Verfasser am alten Testament und an der Kirchenlehre; zarte Gemüter mögen sie daher ungelesen lassen, — damit nicht ihre religiösen Gefühle verletzt werden. Denn der Verfasser redet nicht durch die Blume; was er sagen will, sagt er klipp und klar. Wohl kein Leser wird ihm in allem zustimmen; aber ohne Nutzen für seine sittliche und religiöse Bildung wird sie auch der Rechtgläubige nicht lesen.

Die »Berichte über den Fortgang der »Los von Rombewegung«« (Heft 2 u. 3). Herausgegeben von Pfarrer Bräunlich (Lehmann, München 1899. à 60 Pf.) enthalten eingehende Darlegung

über den Fortgang dieser religiösen Bewegung in Österreich (Heft 2: Die österreichische Los von Rom-Bewegung von Pfarrer Bräunlich; Heft 3: Los von Rom? Eine Studienreise nach Österreich von O. Everling.) Eine Ergänzung dazu findet sich in den Flugschriften: »Gottesgerichte über Rom« (Heft I. Leo Taxil von Pfarrer Bräunlich, Lehmann, München). Professor Lehmann-Hohenberg weist in dem Schriftchen »Bismarcks Erbe. — Los von Rom. — Hie gut Deutsch allwege« (München, Lehmann) nach, daſs die Lehren des Evangeliums und die der Wissenschaft wohl vereinbar seien.

Glück von Prof. Dr. Hilty. Dritter Teil. 283 S. 3 M. Leipzig Hinrichs. Hiltys »Glück« ist eins von den wenigen Werken von philosophischem und religiösem Inhalte, die von jedem Gebildeten, mag er in dieser Hinsicht von kirchlichem oder wissenschaftlichem Gesichtspunkte aus sich seine Anschauungen gebildet haben, doch mit Interesse gelesen wird; dies gilt auch von dem hier vorliegenden Teil. Aus reicher Lebenserfahrung heraus sind die acht voneinander unabhängigen Aufsätze geschrieben; in ihnen sind in einfacher, schlichter und natürlicher Sprache Lebensanschauungen dargelegt, die uns veranlassen, die eigenen zu prüfen, zu ergänzen und zu vertiefen, wenn wir auch nicht in allen einzelnen Fragen mit dem Verfasser gehen können und wollen. Der Verfasser steht auf biblisch-kirchlichem Standpunkt; aber er ist fern von aller bekenntnismäſsigen Engherzigkeit. Gottvertrauen und Arbeit, das sind nach Hilty die Fundamente des Glücks: dieser rote Faden zieht sich durch das ganze Buch hin — und darin finden wir, die wir in religiöser Hinsicht in gar manchen Ansichten nicht mit Hilty übereinstimmen, den hohen Wert des schön ausgestatteten Buches.

Im »Glaubensbekenntnis eines Bienenvaters« macht Pfarrer Gerstung den »Versuch einer Versöhnung der natürlichen und göttlichen Welt- und Lebensauffassung«, welche Verstand und Gemüt befriedigt (Freiburg i. B. und Leipzig Paul Wentzel 1900). Das 120 Seiten umfassende Schriftchen, »welches auf Originalität und wissenschaftliche Gründlichkeit keinen Anspruch macht«, ist auf wissenschaftlicher Grundlage in volkstümlicher Form verfasst; es gibt dem Leser an der Hand der am Bienenvolk gemachten Beobachtungen einen Einblick in die natürliche Entwickelungs- und Lebenslehre und zeigt, wie sich dieselbe recht gut mit einer vernünftigen religiösen Weltanschauung verträgt. Obwohl wir uns schon eingehend mit all den Einzelfragen, die der Verfasser erörtert an Hand rein wissenschaftlicher Werke beschäftigt haben, haben wir doch das Schriftchen mit Interesse gelesen; für Volksbibliotheken halten wir es besonders geeignet.

E. Külpe will in seinem Schriftchen die Frage: Welche Moral ist die beste? (40 S. Riga, L. Hoerschelmann. 1900) beantworten; uns hat jedoch die von ihm gegebene Antwort nicht befriedigt. Denn sowohl die Untersuchungen, welche er über die »Moral ohne Religion« (Wundt, Paulsen, Gizyki) als über die »Auf Religion gegründete Moral« anstellt, sind nicht eingehend genug, um eine wirklich sachgemäſse Beurteilung möglich zu machen. Er kommt zu der Antwort: »Die christliche Moral

ist die beste«. Nun leugnen wir die Beziehungen zwischen Moral und Religion durchaus nicht, stimmen auch nicht der Verurteilung der christlichen Moral bei, wie sie z. B. Rau (Die Ethik Jesu) ausspricht; allein mit Külpes Antwort können wir uns doch nicht zufrieden geben. Denn sie bringt die Moral mit dem Dogma in Verbindung, und da scheiden sich schon die Wege der Menschen; welche Moral ist nun die beste, die evangelische oder die katholische? Külpe hätte dann, um eine klare Antwort zu geben, die Grundzüge der Moral Jesu, der Gesinnung Jesu, darstellen müssen; das hat er jedoch nicht gethan.

A. Riehl gibt vom Leben und Wirken des Giordano Bruno, zur Erinnerung an den 17. Febr. 1600 (Zweite neu bearbeitete Auflage, 56 S. Leipzig, W. Engelmann, 1900), an welchem Tage er verbrannt wurde, eine kurze, aber anschauliche und leicht faſsliche Darstellung; der Leser sieht, wie sich die Weltanschauung dieses Märtyrers der Wissenschaft entwickelt hat und lernt sie nebst ihrem und seinem Schicksal in den Hauptzügen kennen. Die Leser der N. B. werden das Schriftchen mit Interesse und Nutzen lesen.

In »Nimm und Lies!« gibt der Marinestationspfarrer Rogge biblische Streifzüge und Charakterbilder (195 S. geb. 3 M. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer, 1899), in welchen er die Gestalten und Gedanken der Bibel dem Denken und Fühlen der modernen Menschen näher zu rücken sucht; dadurch will er die Bibel wieder zu einem gelesenen, zu einem Hausbuch machen. Darum »Nimm und Lies!«

Beantwortung von Anfragen.[1])

1. Einfluſs des Pietismus auf das deutsche Schulwesen: H. Scherer, Die Pädagogik in ihrer Entwicklung I. S. 291 ff. Weitere Litt. ist dort angegeben.

2. Die Begriffsbildung bei Socrates: H. Scherer, Die Pädagogik in ihrer Entwicklung I. S. 28 ff. Weitere Litt. ist dort angegeben.

[1]) Anfragen über Litteratur u. dgl. werden wir zukünftig an dieser Stelle beantworten. Die Redaktion der »Neuen Bahnen«.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke noch besondere Besprechungen zu bringen.

Pr. Schm. = Prakt. Schulmann. — D. Sch. = Deutsche Schule. — D. Schm. = Deutsche Schulmann. — Rh. Bl. = Rhein. Blätter. — P. M. = Pädagogische Monatshefte.

Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart von H. Weigand u. Tecklenburg. V. E. Kornrumpf. Pr. Schm. 1900. 1. 2.

Unsere Rechtschreibung von Wilke. D. Sch. IV. 1.

Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts von Dr. Bosse, Rein, Paulsen, Baumann. D. Sch. IV. 2. 3. 4. 6.

Kritische Streifzüge auf dem Gebiet der Sozialpädagogik v. Dr. Gramzow. D. Sch. IV. 2. 3. 4.

Individual- und Sozialpädagogik von Müller. D. Sch. IV. 6.

Die Fortführung der Schulklassen von Rude. D. Sch. IV. 5. 6.

Die Pädagogik als Bildungswissenschaft von Dr. Uphues. D. Schm. III. 2. 3.

Erziehungswissenschaft und pädag. Pathologie v. Dr. Mehner. D. Schm. III. 4. 5.

Abwege auf dem Gebiete der Rechenmethodik von Hefs. Rh. Bl. 1900. 1.

Das Verfahren des Selbstfindens im ersten Schulunterricht von Drewke. Rh. Bl. 1900. 3.

Zur Grundlegung des Rechtschreibunterrichts von Veit. Rh. Bl. 1900. 4. 5.

Natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen von Hepp. P. M. I. 2. 3.

Die Volkspoesie im Unterricht von Graewell. P. M. I 3. 5. 6.

Weise, Prof. Dr., Die deutschen Volksstämme u. Landschaften. 128 S. geb. 1,15 M. Leipz., Teubner.

Michalitsch, Prof. Dr., Haeckelismus und Darwinismus. Antwort auf Haeckels Welträtsel. 140 S. 1,70 M. Graz, Styria.

Beetz, Schuldir., Anleitung f. e. einheitlichen Rechenunterricht. I. u. II. 69 u. 40 S. 80 u. 60 Pf. Osterwieck, Zickfeldt.

Lehmensick, Sem.-Oberl., Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. 32 S. 80 Pf. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Berthold, Bücher und Wege zu den Büchern. Berlin, Spemann. 8 M.

Horvath, Erziehender Unterricht. Darstellung seiner psychologisch-pädag. Grundlagen. 188 S. 2,50 M. Leipzig, Dürr.

Hauck, Prof. Dr., Kirchengeschichte Deutschlands. 2. Tl. Karolingerzeit. 2. Aufl. 2. Hälfte. S. 401—842. Leipzig, Hinrichs.

Baldwin, Das soziale u. sittliche Leben erklärt durch die seelische Entwicklung. Übers. von Ruedemann. 466 S. 12 M. Leipzig, Barth.

Hintz, Dr., Herbarts Bedeutung f. d. Psychologie. 28 S. 1 M. Berlin, Gaertner.

Trüger, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. 34 S. 50 Pf. Langensalza, Beyer u. S.

Erdmann, Die Bedeutung des Wortes. 218 S. 3,60 M. Leipzig, Avenarius.

Baumann, Prof., Haeckels Welträtsel nach ihren starken und schwachen Seiten. 94 S. 1,25 M. Leipzig, Dieterich.

Kroell, San.-R., Der Aufbau der menschlichen Seele. 392 S. 5 M. Leipzig, Engelmann.

Müller, Prof., Der Oberflächenbau Deutschlands. 144 S. geb. 1,80 M. München, Franz.

Schaefer, Die Erziehung der deutschen Jugend im Ausland. 219 S. 3,60 M. Leipzig, Gerhard.

Wurzbach, G. A. Bürger. 382 S. 7 M. Leipzig, Dieterich.

Seidel, Transvaal, die südafr. Republik hist., geogr., pol., wirtsch. dargestellt. 541 S. 7,50 M. Berlin, A. Verein f. deutsche Litt.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 8. *August* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Der Sprachunterricht im Dienste der Geistesbildung.

Von **Dr. F. N. Finck** in Marburg.

(Schlufs.)

Die Gröfse der Bruchstücke, in die ein Vorstellungskomplex durch das redebildende Denken zerlegt wird, steht im umgekehrten Verhältnis zur Reizbarkeit des Sprechers und ist als unmittelbarer Ausdruck des Temperaments, das alles Psychische in entscheidender Weise beeinflussen mufs, das ausschlaggebende Merkmal für die Klassifikation der Sprachen.[1]) So grofs aber auch die Bedeutung des den ganzen Charakter der Rede bestimmenden Temperaments ist, so schwer ist es doch, es ohne weitreichende Kenntnis zu entdecken, namentlich, wenn es sich um die im engsten Kreise sich erst herausbildenden, winzig kleinen Verschiedenheiten handelt. Vollständiger Ausschlufs vom Unterricht scheint mir aber andrerseits deshalb doch nicht geboten zu sein, und deshalb möchte ich wenigstens ein paar Andeutungen für die Behandlung der vorliegenden Frage zu bieten versuchen.

Der indogermanische Vorstellungsausdruck besteht in der Regel aus zwei, zwar fest miteinander verwachsenen, aber doch nacheinander auszusprechenden, als nur zusammengewachsen empfundenen Bestandteilen.[2]) Jeder Schüler wird bei genügender Leitung seiner Aufmerksamkeit begreifen, dafs Wörter wie Führer, Gerber, Maler, Weber und ähnliche keine einheitlichen Vorstellungsausdrücke sind wie Haus, Tisch und dergleichen ohne historische Kenntnis nicht mehr zu analysierende Benennungen. Er wird leicht einsehn, dafs sie in zwei Bestandteile zerfallen, eine Wurzel, die eine Thätigkeit bezeichnet wie führ-(en), gerb-(en),

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 11 ff. [2]) Vgl. ebds. S. 35 ff.

mal-(en), web-(en) und ein Suffix -er, das auf einen diese Thätigkeit ausübenden Mann deutet, dafs also der Führer gewissermafsen ein Führ-Mann, der Gerber ein Gerb-Mann, der Maler ein Mal-Mann und der Weber ein Web-Mann ist. Im Hinblick auf derartige Beispiele wird der Schüler den zweiteiligen Charakter eines Wortes nun auch da verstehn, wo eine treffende Übersetzung des Suffixes nicht mehr möglich ist, wie beispielsweise bei Pranger, dessen Zusammenhang mit dem niederländischen prangen gleich mittelhochdeutschem pfrengen »pressen« ja ohne besondere Studien nicht erkannt werden kann. Ist das Charakteristische des indogermanischen Vorstellungsausdrucks aber einmal erfafst, und der Glaube an den Lehrer wird wie in vielen andern Fällen auch hierbei den unerreichbaren Teil des Wissens ersetzen müssen, dann werden auch die Abweichungen von dieser Art der Stammbildung gewürdigt werden können. Es sind nun deren zwei, die in Betracht kommen, die Herausbildung einsilbiger Wörter und das Umsichgreifen des ursprünglich teils auf Ablaut, teils auf Umlaut, teils auf Reduplikation beruhenden Vokalwechsels.[1]) Das namentlich dem Englischen eigentümliche Streben nach einsilbigen Wörtern, die ebensoviel besagen wie zweisilbige der verwandten Sprachen, deutet natürlich auf einen geringeren Grad der Reizbarkeit, den man auch wohl allgemein anerkennen wird. Vokalvariation wie »Väter« zu »Vater« dagegen deutet, solange sie den Umfang des Wortes nicht verringert, zunächst nur auf die Neigung, die Wurzel möglichst alles sagen zu lassen, die Endung ihrer Thätigkeit zu berauben und durch dieses Nutzlosmachen dem Untergang zu weihen, also auf ein sich erst ankündigendes Phlegma. In Verbindung mit Einsilbigkeit weist sie aber selbstverständlich auf einen noch gröfseren psychischen Umfang, also auch auf entsprechend geringere Erregbarkeit hin. Abgesehen davon kommt aber auch noch der Umstand in Betracht, dafs die Vokale in ihrem Gegensatze zu den hauptsächlich der Vorstellungsdarstellung dienenden Konsonanten als eigentliche Gefühlsäufserungen übrigbleiben, dafs eine stamm- und wortbildende Vokalvariation demgemäfs auch auf eine gewisse Innerlichkeit deutet, vielleicht auch auf lyrische Begabung, dann aber auch auf geringere plastische Gestaltungskraft. Man denke an das Nibelungenlied

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 37 f.

und Homer. Für die im Kreise der deutschen Mundarten zu erwartenden kleinen Verschiebungen nach der einen oder anderen Seite wage ich keine bestimmten Beispiele zu geben. Wonach man zu suchen, worauf man zu achten hat, das dürfte sich jedoch aus dem Besprochenen ohne weiteres ergeben. Es handelt sich einmal um Formen, die auf Beseitigung der Vokalvariation hinarbeiten, wie »spreche« oder »sprech« statt »sprich«, und dann um solche, die auf Vermehrung zielen wie »Täg« statt »Tage«, »kief« statt »kaufte« und ähnliche.

Die je nach dem Temperamente mehr oder weniger grofsen Bruchstücke der Rede weisen nun bekanntlich auch eine oft sehr charakteristische Verschiedenheit hinsichtlich der Art der Benennung auf. Jedes Wort ist eine durchaus einseitige Vorstellungsbezeichnung, je nach der bei der Namengebung gerade vorherrschenden Empfindung[1]), keineswegs aber die Hervorhebung eines wesentlichen Merkmals. Gerade aus diesem Grunde aber giebt es einen Teil der Weltanschauung derer zu erkennen, in deren Munde es lebt. So ist es gewifs recht bezeichnend, dafs die Franzosen die Schildkröte, an der wir die Verteidigungsfähigkeit als das uns interessanteste Merkmal hervorheben, nach der Krummbeinigkeit benennen; denn *tortue* ist offenbar *l'animal aux pieds tortus.* Aber ein Aufsuchen derartiger einseitiger Benennungen im Unterricht, um von den fälschlich bevorzugten Merkmalen ausgehend, durch sie gewarnt, das Wesen zu ergründen, ist bei der Unsicherheit so vieler Etymologieen doch wohl ein gar zu gefährliches Spiel. Auf jeden Fall kann es nur in sehr beschränktem Umfange vorgenommen werden. Dagegen halte ich es für falsch, die sogenannten Volksetymologieen nur als Beiträge zur Geschichte der menschlichen Irrtümer zu behandeln und von ernsthaften Diskussionen auszuschliefsen. Denn sie unterscheiden sich von anderen nur dadurch, dafs der Namengeber unter dem Einflufs eines ähnlich klingenden Wortes steht. Die Einflüsse aber, unter denen jemand eine Benennung schafft, sind doch auf jeden Fall erst in zweiter Linie in Betracht zu ziehen, und auch dann ist nicht abzusehen, warum der Einflufs, den der Klang eines Wortes ausübt, so viel wichtiger sein soll als etwa der des Schnupfens oder der Dickhäutigkeit. Können doch auch diese

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 6–8 und 9 f.

beiden, zum Beispiel bei der Benennung der Rose, eine bedeutende Rolle gespielt haben, insofern, als sie die Geruchs- und Tastempfindung nicht zur Herrschaft gelangen liefsen und deshalb die Bezeichnungen nach dem Gesichtseindruck förderten. Wenn man nun vom Standpunkte des Sprachhistorikers aus etwa einwenden wollte — und heutzutage mufs man sich geradezu auf alles gefafst machen — das Wort Friedhof sei aber doch zum Beispiel nachweislich aus dem mittelhochdeutschen vrîthof entstanden, einem Worte, das aber keineswegs eine Stätte des Friedens, sondern einen eingehegten, eingefriedigten Hof bezeichnet habe, so könnte ich darauf nur erwidern, dafs solche Einwände auf einer Ausbeutung des bildlichen Charakters unserer Sprache bestehn. Man mag sagen, ein Wort sei aus einem andern entstanden, wenn man sich der übertragenden Redeweise bewufst bleibt. Man verliert dieses Bewufstsein aber in dem Augenblicke, wo man behauptet, der Friedhof wäre nicht der Hof des Friedens. Glaubt man aber im Ernst, ein Wort könne aus einem andern entstehen, wie ein Hühnchen aus einem Ei kriecht, dann könnte man auch glauben, der Sprung, den ein Pferd heute macht, wäre der Sohn eines gestern und das Enkelchen eines vorgestern unternommenen.

Weit wertvoller als alles Etymologisieren ist dagegen das Studium der Synonymik, wenigstens für den Schulunterricht. Denn die Abgrenzung der Bedeutungssphäre eines Wortes von der eines sinnverwandten leitet weit schneller und sicherer zur Erarbeitung der Begriffe an, als die Aufspürung eines Merkmals, dessen Nutzen für das hier erstrebte Ziel eigentlich nur in der Sinnfälligkeit seiner logischen Unbrauchbarkeit besteht, insofern, als einem dadurch die Notwendigkeit, sich von den Zufällen der Sprache loszureifsen, recht nahe gelegt wird.

Die Einordnung der Redeglieder in bestimmte Kategorieen vollzieht sich zunächst durch die bekannte Scheidung in Wortarten und -Unterarten[1]), also durch die in Substantive, Adjektive, Verben usw., die der Substantive in konkrete, abstrakte, kollektive usw., die der Adjektive in unterscheidende, veranschaulichende, attributive, praedikative usw., ferner durch die hierin noch nicht enthaltene an die Stammbildung gebundene Einteilung, durch die Anordnung nach Geschlechtern oder eine Gruppierung mit

[1]) Vgl. Georg von der Gabelentz, Die Sprachwissenschaft, S. 418 ff.

Rücksicht darauf, ob das bezeichnete Objekt für belebt oder unbelebt, für hochstehend oder niedrig, für menschlich oder nichtmenschlich gehalten wird und dergleichen mehr. Das meiste bedarf keiner Erläuterung. Drei zu dieser Abteilung zu rechnende schwierigere Themata habe ich in meinen Vorträgen über den deutschen Sprachbau behandelt: den zum Teil erfolgten Zusammenfall des prädikativen Adjektivs mit dem Adverb,[1]) die Berührungen des adjektivischen Prädikats mit dem verbalen[2]) und die Schicksale des grammatischen Geschlechts,[3]) auf deren Besprechung ich daher hier Verzicht leiste.

An die erwähnte Behandlung der formellen Einteilung des Wortschatzes hat sich die Besprechung derjenigen Mittel zu schliefsen, die zur näheren Bestimmung oder Verdeutlichung einzelner Vorstellungen dienen.[4]) In diesem Zusammenhang wäre also beispielsweise die interessante deutsche Intensivbildung durch Konsonantenverstärkung[5]) zu erörtern, wie sie in placken zu plagen vorliegt, ferner wäre die Frage aufzuwerfen, in welchem Umfange Diminutivbildungen in Gebrauch sind, und wieweit sie als Ausdrücke der Liebkosung Geltung haben. Dann wäre zu untersuchen, ob eine Neigung zu allzustarkem Veranschaulichen vorliegt und wie sie sich äufsert. Da käme zum Beispiel ein Übermafs von veranschaulichenden Adjektiven in Betracht, etwa solche Extravaganzen wie weifse Schimmel und schwarze Rappen, oder ein Gebrauch von Demonstrativen, der an ein gesellschaftlich verpöntes Hinweisen mit dem Finger erinnert, wie das fortwährende »der da«, »die da«. Weiterhin wären die feinen Bedeutungsabschattungen festzustellen, die mit den verschiedenen zu einem Worte gehörigen Pluralen verbunden sind, also beispielsweise die Lande von den Ländern, die Worte von den Wörtern zu unterscheiden. Auch die französische Exklusivform *nous autres* wie *nous autres Français* »wir Franzosen« gehört hierher und endlich die Bezeichnung des Numerus, dessen Bedeutung sogar einige anleitende Bemerkungen verdient.

Jede Form, die zwei oder mehrere gleichartige Dinge bezeichnet, setzt eine gewisse Abstraktion von den ja in jedem Falle verschiedenen Attributen voraus, und es ist klar, dafs ein

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 51 ff. [2]) Ebds. S. 56. [3]) Ebds. S. 56 ff. [4]) Vgl. von der Gabelentz, Die Sprachwissenschaft S. 422 ff. [5]) Der deutsche Sprachbau etc. S. 62 f.

Ausdruck für eine Vielheit dies mehr erfordert als ein solcher für eine Zweiheit. Die Beseitigung eines Dualis zu Gunsten eines Pluralis weist also darauf hin, dafs man die Gegenstände der Umgebung nicht so sehr auf die zu unmittelbarer Ausnutzung geeigneten Eigenschaften hin prüft, als vielmehr nach Objekten für die eigene bearbeitende Thätigkeit sucht, die je nach ihrer Entwickelung mehr oder weniger von deren Eigenschaften absehn darf. Dafs verschiedene Lebensumstände der Aufmerksamkeit verschiedene Ziele anweisen, ist ja leicht begreiflich. Wer beispielsweise Modelle für Bildhauerarbeiten suchen mufs, wird seine Mitmenschen naturgemäfs mit andern Augen ansehn als der, der Soldaten zu werben hat, deren Brauchbarkeit zum gröfsten Teil auf der Ausbildung beruht.

Aber auch die Art der Pluralbildung verdient beachtet zu werden, und zwar handelt es sich hauptsächlich darum, festzustellen, welcher Teil des Substantivs die Vielheitsbezeichnung an sich trägt und welchen Platz er im Wortganzen einnimmt. Was wir durch ein Substantiv bezeichnen wollen, ist nicht etwa die der Benennung vorausgehende Gruppe von Empfindungen, die auf irgend etwas bezogen werden kann, sondern erstens ein Ding und zweitens die Eigenschaften, die dieses an sich trägt und die Vorgänge, die von ihm ausgehn. Nicht selten liegen diese beiden Teile des Namens deutlich gesondert vor. So bezeichnet in dem Worte »Weber« die Wurzel »Web-« offenbar das, was wir am Weber wahrnehmen, seine berufsmäfsige Thätigkeit, also den attributiven Teil, die Endung »-er« dagegen nur ein männliches Individuum, von dessen Eigenschaften und Thätigkeiten wir nichts wissen, also den substanziellen Teil. Nun ist zu erwarten, dafs die Pluralbezeichnung, die ja möglichstes Abstrahieren von den jeweiligen Attributen verlangt, im allgemeinen am substanziellen Teile vorgenommen wird, und so geschieht es auch beispielsweise bei dem genau entsprechenden englischen Worte *weaver*, dessen Pluralis durch eine Veränderung der Endung er gebildet wird: *weav-ers*. Im Deutschen ist eine derartige Pluralbildung bekanntlich ziemlich selten. Der Verfall der Endungen hat zwei andere Mittel aufkommen lassen und zum Teil begünstigt. Entweder wird der Pluralis durch einen Vokalwechsel, den Umlaut, angedeutet, wie in Väter zu Vater, also am attributiven Teil des Wortes, oder der Artikel ersetzt den substanziellen

Teil, der aber dadurch an den Anfang tritt, wie im Pluralis »die Weber« zum Singularis »der Weber.« Im Französischen kommt fast nur das letztgenannte Mittel in Betracht, wenigstens in der ungezwungenen Umgangssprache. Die Folgerungen im Einzelnen zu ziehen, mag jedem überlassen bleiben, und auch das bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, wonach man innerhalb der Grenzen des deutschen Sprachgebiets zu suchen hat.

Die einzelnen Satzglieder, die durch Zerlegung einer Gesamtvorstellung entstanden sind, werden nun nachher wieder zu einander in Beziehung gesetzt, und dasselbe geschieht natürlich mit den ganzen Sätzen zwecks Bildung eines Satzgefüges. Die dadurch entstehenden Probleme füllen etwa das Gebiet der Syntax mit Einschlufs der Kasuslehre, betreffen also ungefähr alles das, was in Franz Kern's vorzüglichem Grundrifs der deutschen Satzlehre behandelt wird. Ich will nur einige besonders interessante Erscheinungen kurz andeutend hervorheben. Bei der Behandlung der Wortstellung[1]) sind einerseits dialektische Wendungen wie »Mutter selig« in Anwendung auf eine Verstorbene und andrerseits die zahlreichen Abweichungen der Poesie von der normalen Wortfolge als gewohnheitsmäfsige Gefühlsäufserungen wohl zu beachten. Bei der Besprechung der Kongruenz sind die gedankenlosen Übertreibungen nicht zu vergessen, die in Wendungen wie »wennst du kommst«[2]) für »wenn du kommst« zu Tage treten. Im Zusammenhang damit mag auch die auf fast entgegengesetzte Neigungen deutende Verdrängung des Prädikatsnominativus durch den Akkusativ[3]) erwähnt werden, wie dialektisches »das ist ihm« für »das ist er«, namentlich da, wo auch französisch und englisch gelehrt wird, wo also die entsprechenden Erscheinungen in ausgedehnterem Mafse beobachtet werden können. Besondere Aufmerksamkeit verdient ferner das Verhältnis des Aktivgebrauchs zu dem des Passivs, als Kennzeichen dafür, ob mehr der Wille oder mehr der Wunsch die Handlung bestimmt,[4]) auch die in der oft getadelten Einschachtelung von Sätzen sich verkörpernde Gedankenarbeit,[5]) die zwar eine Rücksichtslosigkeit gegen den Minderbegabten ist, aber deshalb doch eine Gedankenarbeit bleibt; dann auch noch die Frage, wieweit in zweifelhaften Fällen ein verbales oder nomi-

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 64 ff. [2]) Ebds. S. 85. [3]) Ebds. S. 85. [4]) Ebds. S. 92. [5]) Ebds. S. 92 f.

nales Prädikat[1]) bevorzugt wird, ob man beispielsweise lieber sagt »er lebt« oder »er ist lebendig«. Bei der Behandlung der Kasuslehre sind einerseits diejenigen Formen, die nur grammatische Beziehungen zum Ausdruck bringen, scharf von denen zu scheiden, die auf lokaler Grundlage beruhn, und andrerseits die oft in Dialekten sich abspielenden Kämpfe der Kasus um den Vorrang genau zu beobachten. Ein interessantes Beispiel für einen derartigen Wettstreit ist die im Deutschen vielfach vorkommende Verdrängung des Kasus der Angehörigkeit durch den der Beteiligung, des Interesses, wie die Wendung »meinem Vater sein Haus« an Stelle der sogenannten korrekten »Meines Vaters Haus«. Endlich erwähne ich noch die zwar nicht ganz auf der Oberfläche erscheinende, aber doch zu entdeckende und sehr bemerkenswerte Subjektivität des Verbs und Nominativs,[2]) deren Schwund zuweilen zu beobachten ist und bei solchen Gelegenheiten um so besser gewürdigt werden kann. Ich denke hierbei an den dialektischen Zusammenfall des Nominativ und Akkusativ in »de Mann« statt »der Mann« und statt »den Mann« und ähnliches. Es erübrigt nun noch eine kurze Besprechung von drei Gruppen sprachlicher Erscheinungen, die ich im Anschlufs an Georg von der Gablentz[3]) als Ausdrücke für die logische, psychologische und soziale Modalität bezeichnen will.

Unter sprachlischer Darstellung der logischen Modalität soll hier erstens alles verstanden werden, was die Art der Aussage und den Grad ihrer Gewifsheit betrifft, also die Bezeichnungen der Thatsächlichkeit, Notwendigkeit, Möglichkeit, Verneinung, Bedingung, Einschränkung und des Erkenntnisgrundes, zweitens alles, was die Folge, das Mittel oder den Grund angiebt, sei's eine für den im Satz ausgedrückten Zustand unmittelbar gültige Ursache, oder eine solche, die in der Vorstellung eines Zwecks besteht, oder ein Grund für die Nichtanerkennung dessen, was das kontradiktorische Gegenteil des im Satz ausgedrückten Zustandes etwa begründen könnte. Es handelt sich also in erster Linie um die Hülfsverben und die Konjunktionen; aber die Untersuchung darf sich selbstverständlich nicht auf diese beschränken.

Die psychologische Modalität betrifft alles, was sich auf das

[1]) Vgl. Der deutsche Sprachbau etc. S. 56. [2]) Ebds. S. 80 ff. [3]) Ebds. S. 451 ff.

seelische Verhalten des Redenden zur Rede bezieht, was als durchaus subjektive Gefühlsäufserung bei der Erarbeitung der Begriffe in Abzug zu bringen ist. Die psychologische Modalität äufsert sich beispielsweise in der Mannigfaltigkeit der Formen, deren man sich je nach der Stimmung bedient, um einen Wunsch, einen Befehl oder eine Frage zum Ausdruck zu bringen. Man denke an den Ersatz des Imperativ durch das für das Machtgefühl des Redenden so charakteristische Präsens, an die schüchternen Anfragen, die einen Wunsch kund geben möchten und dergleichen mehr. Die psychologische Modalität äufsert sich ferner in all den kleinen Flickwörtchen, die nach dem Urteile des Logikers gar nicht zur Sache gehören, die aber eben einen Einblick in des Sprechers Seele ermöglichen. Dazu gehört zum Beispiel das den bittenden Präsensformen vorausgeschickte oder angehängte »gelt« wie in »gelt, du schenkst mir das« und das naive »doch« der Kleinstädter in Sätzen wie »die Tante Klara ist doch gestern nach Frankfurt gereist,« die sie auch solchen Hörern anbieten, die kaum etwas von der Existenz der Tante wissen und gar nichts von ihrem Namen, ihrer Reise und deren Zubehör. Auch der Grad der Erregung, mit dem jemand seine Erlebnisse schildert, findet oft einen greifbaren Ausdruck, zum Beispiel in dem Satze: »Stürzt der Mensch wie ein Wahnsinniger auf mich los und brüllt mich an, dafs mir Hören und Sehen vergehn.« Der ruhige Berichterstatter würde gewifs nicht so mit dem Verb herausplatzen und auch wohl auf das veranschaulichende, die ganze Situation wieder heraufbeschwörende Präsens verzichten.

Die soziale Modalität endlich betrifft das Verhältnis des Redenden zum Angeredeten und zum Gegenstand der Unterhaltung. Sie verrät sich in den verschiedenen Titulaturen, in Ausdrücken wie »meine Wenigkeit,« »mein unmafsgebliches Urteil« in den Pluralformen der Verba, die eine von hochgestellten Persönlichkeiten ausgehende Thätigkeit bezeichnen, wie in der Wendung »Befehlen Durchlaucht?« und dergleichen mehr. Sie zeigt sich andrerseits in der verschleiernden oder nur andeutenden Benennung von Personen und Dingen, die man nach den Regeln des guten Tons nicht mit ihren richtigen Namen bezeichnen darf, wie in Potztausend für Gotts Tausend und ähnlichen Ausrufen. Sie bestimmt auch die Wahl der Ausdrücke je nach der Stellung dessen, von dem die Rede ist, läfst je nach Rang

fressen, essen, speisen, dinieren, und erscheint überhaupt in der gesamten Anpassung der Ausdrucksweise an das Thema, im sogenannten objektiven Stil.

Als eine Ergänzung zu einem derartigen Sprachunterricht könnten vielleicht auch einfache, anschauliche Schilderungen fremder Idiome in Betracht kommen, Schilderungen, die allerdings nur von Meistern der Wissenschaft vorgenommen werden dürften. Diese aber würden kein Lesebuch verunzieren und viel zur besseren Würdigung der Muttersprache beitragen. Hiergegen wird man nun vielleicht einwenden, dafs die Lektüre derartiger Charakteristiken zu nur oberflächlichem Wissen verhelfe und durch die Ablenkung von einem gründlichen Studium mehr schaden als nützen würde. Darauf ist zu erwidern, dafs eine solche Sprachschilderung allerdings nur oberflächliches Wissen vermitteln kann. Aber das ist auch bei der Schilderung der Litteratur und Geschichte eines Volkes der Fall; ja, wo ist es nicht der Fall? Soll man aber in allem Ernste überall auf Kenntnisse verzichten, wo man nicht auf den Grund gehn kann? Eine solche Enthaltsamkeit dürfte doch auf die Dauer übel bekommen.

Dafs meine Vorschläge in weiteren Kreisen Anklang finden, wage ich wenigstens für die erste Zeit noch nicht zu hoffen, und zwar im Hinblick auf Verhältnisse, die ich merkwürdigerweise schon in einem mehr denn vierzig Jahre alten Buche treffend geschildert finde. Theodor Waitz sagt im ersten Bande seiner Anthropologie der Naturvölker S. 2. »Vielmehr ist es in Deutschland gegenwärtig ein gewöhnlicher Fall, dafs auf dem Boden verschiedener Wissenschaften oder sogar verschiedener Richtungen innerhalb derselben Wissenschaft durchaus entgegengesetzte Ansichten erwachsen, ohne dafs sie sich gegenseitig umeinander bekümmern, ja, ohne dafs sich eine jede von ihnen um ihre eigene tiefere Begründung weiter bemüht. Die Stärke der Partei ersetzt die Stärke der Gründe, und man kann fast überall der Mühe eines wissenschaftlichen Beweises überhoben sein, wo nur Wert gelegt wird auf das Urteil derer, welche durch Übereinstimmung in den entscheidenden Punkten unter sich verbunden mit der instinktiven Kraft des Gemeingeistes einander nach aufsen vertreten. Mit eben so sicherem Takte wird alsdann das auf fremdem Stamme Gewachsene still-

schweigend bei Seite gelegt oder ausgestofsen, das Gleichartige aber assimiliert, und das wissenschaftliche Leben bewegt sich nur noch in einzelnen gegeneinander abgeschlossenen kleineren Kreisen, während die umfassenderen und prinzipiellen Fragen fast gar nicht mehr zur Sprache kommen.«

Trotz dieser Warnung habe ich es jedoch nicht unterlassen können, meine Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, unabhängig von jeder Partei, auf weiter nichts vertrauend als auf die Stärke der Gründe. Und das ist leicht erklärlich. Meine berufsmäfsige bewufste Erarbeitung der von der jeweiligen Weltanschauung eines Volkes unabhängigen Begriffe hat eben zugleich mit der Förderung der Erkenntnis auch eine gewisse Mechanisierung des Willens zur Wahrheit zu Stande gebracht.

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

VII.

Die Soziologie beschäftigt sich, wie wir (VI) gesehen haben, mit dem Werden und Wachsen der menschlichen Gesellschaft, mit dem Entstehen, der Entwicklung, den aus dieser hervorgegangenen Erscheinungen und Formen des menschlichen Zusammenlebens und den denselben zu Grunde liegenden Ursachen und Gesetzen; sie hat »die Wechselwirkung menschlicher Individuen, d. h. alle Formen menschlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens zu untersuchen, um auf Grund dieser universellen Betrachtung des gesellschaftlichen Geschehens eine soziale Weltanschauung herauszupräparieren.[1]) Sie mufs daher das menschlische Zusammenwirken von allen Seiten beleuchten, alle dabei in Betracht kommenden Faktoren ins Auge fassen; jede einseitige Beleuchtung führt, wie wir gesehen haben, zu falschen Ergebnissen. Zu solchen kommt man auch, wenn man die Soziologie einfach nach Analogie der Biologie behandelt; denn »das soziale Leben ist mannigfaltiger, komplizierter als das biologische Geschehen.« (Stein.) »Das soziale Leben«, sagt Ratzenhofer, »ist eine Erscheinungsform im Entwicklungsprozefs der bewufsten Geschöpfe überhaupt, es ist, gleich der physiologischen Funktion des Individuums, die Kollektivaktion Vieler zum Zwecke des Stoffwechsels. Die Viel-

[1]) Stein, Prof., Wesen und Aufgabe der Soziologie (Berlin, Reimer 1898).

gestaltigkeit sozialer Gebilde bei Menschen beruht in der Erhebung des menschlichen Strebens über die unmittelbare Besorgung des Stoffwechsels.« Allerdings greift daher die Soziologie auf die Biologie insofern zurück, als die sozialen Gruppen letzten Endes aus einzelnen lebenden Menschen bestehen und infolgedessen die Stufen der sozialen Entwicklung von gewissen biologischen Voraussetzungen und Grundsätzen abhängig sind. So geht die Soziologie aus von dem Menschen als einem biologischen Individuum, welches ganz von den Trieben der Selbsterhaltung (Ernährung, Anpassung usw.) und der Erhaltung der Gattung (Fortpflanzung) beherrscht wird. Im Kampf ums Dasein kommen diese Triebe zur vollen Entfaltung, aber auch zur gegenseitigen Wechselwirkung; der Ausgleich zwischen den verschiedenen um ihr Dasein kämpfenden Individuen wird durch den allmählich sich entwickelnden sozialen Trieb hervorgebracht; aus ihm erwachsen alle Organisationsversuche der menschlichen Rasse. Dieser soziale Organismus darf nun aber nicht mehr, wie das bisweilen geschehen ist, mit dem biologischen vollständig gleichgesetzt, als völlig analog betrachtet werden; »die organischen Zellen im Körper des einzelnen Menschen«, sagt Achelis, »sind, wie eine einfache, nüchterne Betrachtung ergiebt, nur ein Bild für betreffende Individuen, die innerhalb einer Assoziation zusammenleben. Es fehlt (von allem sonst abgesehen) die mechanische Berührung, damit die unmittelbare Funktionierung des einen für den andern Teil, die gegenseitig physiologische Abhängigkeit und Wechselwirkung der Elemente usw.; dieser Kontakt, der eben eine ganz andere Wechselwirkung bedingt, wird vielmehr durch alle möglichen psychischen Gebilde geschaffen (Sprache, sinnliche Darstellung usw.), welche dann zu selbständigen, nicht durch bloſse äuſsere, mechanische Kausalität bedingten Erzeugung sozial-psychischer Erscheinungen führen.« Umso schwieriger sind daher selbstverständlich die Untersuchungen, ist die Auffindung von Ursache und Wirkung und die Feststellung von Gesetzen bei der Soziologie; das letztere ist bis jetzt überhaupt noch nicht möglich. Gewiſs strebt die Soziologie darnach, aus ihrer vergleichenden Überschau der Thatsachen und ihrer kausalen Erklärung als letztes Ergebnis gewisse Normen zu gewinnen, welche als allgemeine Regeln und Gesetze für alle Entwicklung, auch die zukünftige anzusehen sind; aber »das Ideal«, sagt Achelis,

»ist hier schon deshalb kaum erreichbar, weil die unerschöpfliche Fülle der Variationen und die unendliche Beweglichkeit des psychischen in den sozialen Funktionen sich offenbarenden Lebens jeden solchen mathematischen Kalkul von vornherein, wenn nicht unmöglich macht, so doch mindestens ungeheuer erschwert.« Die Soziologie kann daher auf Grund der bis jetzt vorliegenden Thatsachen wohl empirische Verallgemeinerungen, allgemeine Erfahrungsregeln aufstellen, aber noch keine soziale Gesetze konstruieren, welche Allgemeingiltigkeit beanspruchen; »eine mechanische Notwendigkeit vollends werden wir im sozialen Geschehen nur für die biologische Seite, gleichsam für den Chemismus des menschlichen Zusammenlebens, aber nie und nimmer für die psychologischen Seiten menschlichen Zusammenwirkens nachzuweisen imstande sein«. (Stein.) Das naturwissenschaftliche Geschehen wiederholt sich nach bestimmten Gesetzen immer und überall gleichmäſsig; das soziale Geschehen ist ein in bestimmten Rhythmen wiederkehrendes, deren Ursachen wir vielleicht in groben Zügen aufzeigen, aber deren Wirken wir niemals mit unfehlbarer Präzision vorausberechnen können. »Die periodische Wiederkehr gewisser sozialer Erscheinungen bildet kein Gesetz, sondern gleich der Sprache, nur eine Regel« (Stein). Bodnár (Mikrokosmos) geht daher zu weit, wenn er von einem Gesetz des geistigen Fortschritts redet, welches er nach seiner Meinung aufgefunden hat; es sind nur Rhythmen des geistigen Geschehens, die er aufstellt Es ist auch nicht richtig, wenn er analog wie beim materiellen Geschehen beim geistigen von einem Kreislauf redet, denn bei letzterem kehrt niemals die Bewegung zu dem Ausgangspunkt zurück; mit mehr Recht kann man hier von einer spiralförmigen Bewegung reden. Es ist wohl richtig, wie er darthut, daſs die Menschheit in aufsteigender Bewegung ist, wenn die Grundideen des menschlichen Geisteslebens, die Ideen des Wahren, Schönen und Guten in Harmonie die Herrschaft haben und demgemäſs die sozialen und sittlichen Institutionen vom Standpunkte des Ganzen und der Einheit dieser Ideen betrachtet werden, und daſs umgekehrt ein Niedergang stattfindet, sobald die Einheit der drei Ideen sich zu lockern beginnt; im ersten Zustand strebt die Menschheit dem Idealismus, im letzteren dem Realismus zu. Die Geschichte lehrt uns, daſs solche Perioden des Idealismus und Realismus miteinander

wechseln, dafs sich also die geistige Entwicklung der Menschheit in Rhythmen bewegt, die im grofsen und ganzen durch die Namen Idealismus und Realismus bezeichnet werden können; aber sie zeigt uns auch so viele Übergangs- und Mischformen, dafs von einem Gesetz der geistigen Entwicklung auch in dieser Hinsicht nicht die Rede sein kann; »den Schritt vom Rhythmus zum Gesetz«, sagt Stein, »können wir heute noch nicht wagen, wenn wir gleich der Überzeugung sind, dafs Rhythmus letzten Endes auf (uns verborgene) soziale Gesetze zurückdeutet.« Trotzdem können diese von der Soziologie aufgestellten Rhythmen des sozialen Geschehens oder vielmehr die aus denselben gewonnenen sozialen Regeln für die Menschheit von grofser Bedeutung sein; nur dürfen sie nicht mit Naturgesetzen verwechselt werden. »Naturgesetze kennen eben keine Ausnahmen, sie schliefsen also ein zwingendes meschanisches Mufs in sich ein; soziale Gesetze hingegen, denen, weil aus blofser Erfahrung abgeleitet, nur eine komparative Allgemeinheit und eine teleologische Notwendigkeit einwohnten, kennen kein Müssen, sondern nur ein Sollen. Die teleologische Notwendigkeit schreibt dem Individuum nur vor, wie es in seinem eigenen richtig verstandenen Interesse handeln soll, wenn es seine Handlungen mit den Geboten der sozialen Vernunft in Einklang zu setzen gewillt ist.« (Stein). Denn das soziale Geschehen ist psychologischer Natur, es wirken also Intellekt, Gefühl und Willen zusammen; hier tritt also an die Stelle der mechanischen Notwendigkeit, wie wir sie im Naturgeschehen finden, die teleologische, welche sich Zwecke setzt. So wie also die Psychologie »die Innennatur des Menschen auf Grund der Physiologie erforscht, enthüllt die Soziologie die äufseren Beziehungen des Menschen auf Grund der Völkerkunde und Geschichte; beide enthüllen aber erst im Zusammenhang mit der Naturwissenschaft das Geistesleben der Menschen, wobei der Soziologie die Zusammenfassung aller einschlägigen Erkenntnisse zufällt. (Ratzenhofer.) Es liegt aber in dem Bedürfnis des Menschen nach allseitiger Erkenntnis seines Aufsen- und Innenlebens, dafs er, nachdem er die Entwicklung der anorganischen und organischen Natur erkannt und diese Erkenntnis in der Entwicklungslehre zu einem gewissen Abschlufs gekommen war, nun energisch nach Erkenntnis der sozialen Entwicklung strebte; die Erkenntnis der Gesetzmäfsigkeit in der anorganischen und organischen Welt

veranlafste den Menschen nach der Gesetzmäfsigkeit des sozialen Lebens zu suchen, zumal das letztere mit den ersteren in der engsten Beziehung steht. Er ist auch vollständig berechtigt, in das soziale Geschehen, in seine Auffassung und Betrachtung das Kausalitätsgesetz, ohne welches es kein wissenschaftliches Denken giebt, hineinzutragen und jede in ihrer inneren Struktur erkennbare und zu ergründende Thatsachenfolge in ein Kausalitätsverhältnis umzuwandeln, wenn auch noch der Nachweis eines lückenlosen Entwicklungsganges nach bestimmten Gesetzen fehlt; die »Philosophie der Geschichte«, die man häufig, aber doch nicht ganz mit Recht, auch als Soziologie ansieht, sucht in der geschichtlichen Entwicklung die treibenden Ideen und die letzten Ziele aufzufinden. Die Philosophie der Geschichte ist also der philosophische Ausbau der Soziologie; beide im Verein haben zu zeigen, wie das Seelenleben des Einzelnen durch das soziale Leben, den Gesamtwillen beeinflufst wird und unsere ganze Welt- und Lebensanschauung als Produkt der sozialen Entwicklung erscheinen zu lassen, »einer Enwicklung, deren bedeutendstes Ergebnis die Schaffung selbständig denkender und freiheitsbedürftiger Persönlichkeiten ist.« (Jerusalem).

Biologisch genommen beginnt das Leben des Individuums mit dem Augenblick der Befruchtung des Eies, psychologisch genommen jedoch erst mit dem Erwachen des Bewufstseins; Mensch aber wird es erst im Rahmen der Umgebung, denn erst die Vorstellungswelt, die sozialen Beziehungen machen ihm erst das Leben inhaltsvoll. Zu dem inneren Stoffwechsel tritt nun ein äufserer, die beide im Dienste der Erhaltung und Vervollkommnung der Art und der Gattung stehen; von hier aus erweitert sich das Gattungsinteresse dann zum Sozialinteresse, das um so stärker ist, je näher es dem Individualinteresse und um so schwächer, je ferner es demselben steht. Die Wurzel dieser Entwicklung ist zunächst in der materiellen Natur des Individuums zu suchen; sie erhält erst durch die Beziehungen zu den Lebensbedingungen einen intellektuellen Inhalt, erlangt durch den Eindruck einer unbefriedigten Erfüllung eine moralische Wesenheit und äufsert sich endlich als Interesse, welches in der einen Richtung die Vollendung der individuellen Existenz, in der andern die Erhaltung der Gattung, des sozialen Ganzen und der Menschheit erstrebt. Diese Interessen stehen teils im Dienste

des Individuums, teils in dem der Gattung; wenn nun auch anfangs das Individualinteresse im Vordergrund steht, so regt sich doch auch bald das durch die Vererbung überkommene Sozialinteresse und gerät mit dem ersteren in Streit. So sehr nun auch der letztere als Ausdruck einer von ganz singulären Einflüssen beherrschten Zeitströmung erscheinen mag, so ist er eben doch durch die soziale Entwicklung als solche bedingt, durch Grundrichtungen, die, wie wir gesehen, zur menschlichen Natur und Gesellschaftsordnung gehören; darum aber können die Gegensätze zwischen Individual- und Sozialinteresse ihrer letzten teleologischen Bedeutung nach nicht absolut sich wechselseitig ausschliefsen, sondern nur als sich gegenseitig ergänzende Glieder des sozialen Prozesses erscheinen.

Die Entwicklung der Gesellschaft beginnt mit der individuellen Gleichheit und sozialen Freiheit; sie geht durch die individualistische Barbarei hindurch zur individuellen Freiheit bei sozialer Ungleichheit und schreitet unter stetiger Hemmung und Beschleunigung durch aus der Vergangenheit überkommene unvereinbare Interessengegensätze und die Verschiedenheit der Lebensbedingungen zur sozialen Gleichheit bei möglichster individueller Freiheit vorwärts. Das Individualinteresse zwingt das Individuum, sich den vorgefundenen Lebensbedingungen durch Ausbildung seiner Anlagen derart anzupassen, dafs es seine Interessen am meisten befriedigen kann; das Sozialinteresse zwingt es, sich mit der bestehenden Abhängigkeit der Menschen abzufinden und die individuellen und sozialen Forderungen seiner Existenz, resp. die einzelnen Interessen in Übereinstimmung zu bringen. Das materielle (physiologische, wirtschaftliche) Interesse herrscht zuerst über den Menschen; sobald der Mensch aus dem Naturzustande heraustritt und die Befriedigung dieses Interesses durch Anwendung von Fertigkeiten mittels der Werkzeuge besorgen mufs, beginnt die Kultur und mit ihr das soziale Interesse; es greift mit dem materiellen derart ineinander, dafs die Erhaltung der Gattung mit der des Individuums in Wechselbeziehung steht. Dies nötigt zum Daseinskampfe und erweckt und pflegt das intellektuelle Interesse; der Mensch sucht nach Mitteln und Wegen, um den Daseinskampf mit dem besten Erfolg bestehen zu können. Um in demselben das Individual- und Sozialinteresse in das rechte Verhältnis zu bringen, dazu dient das allmählich

sich entwickelnde sittliche Interesse; es erwacht das Verständnis, dafs nur durch Einhaltung des rechten Verhältnisses Individuum und Gattung bestehen können. Mit der Entwicklung des Gemütslebens tritt ein neuer Entwicklungsfaktor auf, das Abhängigkeitsgefühl, das zum religiösen Gefühl sich entwickelt; der Mensch fängt zugleich an, nachzudenken über seine Herkunft und sein Schicksal, seine Beziehungen zum All und gelangt so zur Religion, die nun als mächtiger Faktor in die Entwicklung eintritt und auf das Individual- und Sozialinteresse je nach ihrer Ausbildung und Vollkommenheit hemmend oder fördernd einwirkt. Vollkommene Entwicklung findet statt, wenn das Individual-, Sozial- und Transcendentalinteresse in Harmonie stehen, harmonisch zur Geltung kommen, wenn also das Individualinteresse die Vervollkommnung des Menschen nach allen Richtungen seines Lebens bewirkt, das Sozialinteresse ihn vollbewufst der Wirklichkeit seiner Umgebung gegenüberstellt und das Transcendentalinteresse seinen Zusammenhang mit dem All lebendig erhält; der Wechsel der Lebensbedingungen läfst aber eine solche Harmonie nicht zu, wodurch das Schwanken in der Herrschaft der verschiedenen Interessen über das Bewufstsein des Menschen und das Schicksal desselben sich vollzieht. Der Mensch nimmt im Anfang seiner Entwicklung die Aufsenwelt nur zur Befriedigung seiner individuellen Interessen in sich auf; er ist nur für Vorstellungen empfänglich, die mit der Erhaltung und Entwicklung seines Ichs im Zusammenhang stehen. Darauf ist das Streben des Individuums von Anfang an gerichtet; daher hat diese Bewegung der Vorstellungen auf die physische Entwicklung der Bewufstseinsorgane innerhalb des Lebens des Menschen tiefgehenden Einflufs, indem die betreffenden Bahnen geübt werden. Für die individuelle Entwicklung der geistigen Anlagen des Menschen dagegen sind die Lebensbedingungen mafsgebend, unter denen er aufwächst und denen er sich anpassen mufs; der Mensch strebt aber auch darnach, den Erfahrungsschatz vieler Entwicklungsreihen bis zur ganzen Menschheit in den Dienst seiner Interessen zu stellen, um die Gesetzmäfsigkeit der Wirklichkeit möglichst kennen zu lernen und die Lebensbeziehungen über seinen Erfahrungskreis hinaus kennen zu lernen. Die geistige Entwicklung, die Befriedigung des geistigen (intellektuellen) Interesses vollzieht sich dabei in der Weise, dafs mit der Vermehrung

der Erfahrung der Irrtum immer mehr ausgeschlossen und die Gesetzmäfsigkeit der Wirklichkeit immer klarer und deutlicher erkannt wird; erst wenn das letztere überhaupt der Fall ist, beginnt die zivilisationsfähige Kultur, erwacht das soziale Interesse. »Die moralischen und ästhetischen Gefühle, welche alle Formen menschlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens heute bestimmen, sind nur im Laufe der Jahrtausende durch beständige Erziehung ansuggeriert, durch Selektion und Vererbung angewachsen und somit dem heutigen Kulturmenschen in Fleisch und Blut übergegangen. Die ethische Gewöhnung der Kulturvölker hat in dem Kulturmenschen gewisse sittliche Dispositionen erzeugt, sowie gewisse moralische Wertschätzungen und Werturteile in sie hineingebildet, welche in den vererbten Associationsbahnen des heutigen Kulturmenschen sich als psychischer Faktor vorfinden, die also durch Gewöhnung und Erziehung nur ausgebildet zu werden brauchen, um in volle Wirksamkeit zu treten.« (Stein.) Seit dem Bestehen der Kultur endlich haben die religiösen Gefühle zu den höchsten Formen menschlichen Zusammenwirkens gehört; sie in Verbindung mit der Lebensfürsorge (dem materiellen Interesse), dem intellektuellen und transcendentalen Interesse führten zu religiösen Vorstellungen. Waren rechtliche und soziale Bestimmungen aus dem Kampf mit sichtbaren, nahbaren und bezwingbaren Gewalten hervorgegangen, so gingen religiöse Vorstellungen aus dem Kampf mit unsichtbaren, unnahbaren und durch gewöhnliche Mittel nicht bezwingbaren Gewalten hervor. Die Form aller Religion ist »die Regelung unserer Beziehungen zu übersinnlichen, sei es wirklich existierenden, sei es nur als Denknotwendigkeit gegebenen Gewalten; im stufenweisen Aufstieg der Abstraktionsfähigkeit bilden Seelen Verstorbener, Naturkräfte, moralische Mächte, Götter, der Eingott sowie endlich die abstrakte Formel von der unentrinnbaren Naturgesetzlichkeit alles Geschehens die teilweise ineinander übergehenden, teilweise einander ablösenden Inhalte aller Religion«. (Stein.) Da alle übrigen Faktoren der sozialen Entwicklung sich nur auf die sichtbaren und kontrollierbaren menschlichen Handlungen beziehen, die Religion und die von ihrer Autorität getragenen sittlichen Begriffe aber auf die unsichtbaren und geheimen Handlungen der Menschen, so übertreffen Sittlichkeit und Religion als soziale Faktoren alle übrigen; mit ihnen beginnt der Vergeistigungsprozefs des sozialen Lebens.

Dem Urmenschen wohnte wie dem Tiere der Instinkt zur Erhaltung des Daseins inne; die Lebensfürsorge trieb ihn zu Äufserungen und Bethätigungen, zu zweckmäfsigen Verrichtungen an, welche durch Anpassung und Vererbung vervollkommnet und in Gemeinschaft befriedigt wurden. Mit dem Gebrauche des Werkzeugs, welches die unzulänglichen Gliedmafsen in sinnreicher Weise zulänglich und für den Kampf ums Dasein geeigneter machte, trat ein neuer und sehr bedeutender Faktor in der menschlichen Entwicklung ein; es entzog ihn der ausschliefslichen Herrschaft der natürlichen Zuchtwahl und übte einen grofsen Einflufs auf die geistige Entwicklung des Menschen aus, deren Vervollkommnung sich hauptsächlich in der Vervollkommnung der Sprache bemerkbar machte. Durch Werkzeug und Sprache wurde der Kampf ums Dasein zur Arbeit ums Dasein, und der in der Gemeinschaft geführte Kampf wurde zur gesellschaftlichen Arbeit im Dienste der Zivilisation; nicht mehr die Lebensfürsorge, der Genufs als Ergebnis der Arbeit war das Ziel des Strebens, sondern die Arbeit, die Thätigkeit und das durch sie erzeugte Werk, ward zum Zweck an sich, zum Bedürfnis, und die Lebensfürsorge eine notwendige Begleiterscheinung. Von jetzt an heifst Leben nicht Geniefsen, sondern thätig sein und Werke hervorbringen; diese Thätigkeit gehört zur Lebenserhaltung und ist zugleich ein Mittel zur Lebensveredlung. Die Sprache aber wurde das Werkzeug der geistigen Arbeit, die nun der technischen an die Seite trat; sie hob den Menschen auf die Stufe der Vernunft, indem sie es ermöglichte, die Erfahrung festzuhalten, nachzuprüfen und mit neuen Erfahrungen oder den Erfahrungen anderer Menschen zu vergleichen. Die Arbeit wurde dadurch geregelt, organisiert; sie wurde vom Gesichtspunkte ihres Wertes für das soziale Ganze betrachtet und darnach gewürdigt, wodurch die organisierte Gesellschaft eine feste Basis erhielt. So erhob sich der Mensch über die Natur, gelangte zur Selbsterkenntnis und zu machtvollen Einflufs auf die Aufsenwelt; diese mufste schliefslich ganz das Gepräge annehmen, welches ihr der Mensch mittelst Hand und Werkzeug gab. In der Sprache aber sammelte der Mensch seine Erfahrungen, Kulturschätze an, die er seinen Nachkommen, seinen Volksgenossen und anderen Volksstämmen übermitteln und so ihre geistige Bildung auf eine höhere Stufe heben konnte; damit aber trat das Geistige als der

mächtigste Faktor in die menschliche Entwicklung ein und mufste auch diese im ganzen auf eine höhere Stufe erheben. Während die Lebensfürsorge auf der untersten Stufe zeitlich auf den Augenblick des empfundenen Bedarfs und räumlich auf die eigene Persönlichkeit beschränkt blieb (Egoismus), hob die Sprache den Menschen über Zeit und Raum hinaus; die Gesellschaft erzeugte die soziale Sympathie, welche sie zusammenhielt und der Urquell von moralischen Vorstellungen wurde. Es entstanden Ackerbau und Viehzucht, welche für die Zukunft und den Nebenmenschen sorgten; es bildete sich infolge Regelung des Geschlechtsverkehrs die Familie, die sich infolge der weiteren Ausbildung der moralischen Gefühle und Vorstellungen immer weiter zu höheren Formen ausbildete. Mit der Bildung der Familie, dem eigentlich elementaren Gebilde menschlichen Gesellschaftslebens, trat nun auch die Erziehung, die absichtliche und planmäfsige Einwirkung auf den Nachwuchs, als Entwicklungsfaktor auf, allerdings anfangs in der einfachsten Form und erst nach und nach sich vollkommener gestaltend. Der weitere Fortschritt im kulturellen Leben findet nun in dreierlei Hinsicht statt: 1. in der psycho-physischen Beschaffenheit der Individuen; 2. in den technischen Werken; 3. in den geistig-sittlichen Ideen. Der erstgenannte Fortschritt zeigt sich besonders in der feineren organischen Differenzierung des Nervensystems, insbesondere des Gehirns, was wieder eine Steigerung der geistigen Kraft (Energie) zur Folge hatte; die beiden andern Fortschritte sind Anhäufungsprozesse, durch welche die Kulturgüter entstehen, die als historische Erbschaft wirtschaftlicher und geistiger Besitztümer von einer Generation auf die andere übergehen. Dieser Fortschritt konnte sich jedoch nur in der sozialen Gemeinschaft und ihren gesellschaftlichen Einrichtungen vollziehen; in sie wird der Mensch hineingeboren, er entwickelt sich in ihr unter dem Einflufs der ihr eigenen Kulturgüter. Je höher sich diese soziale Gemeinschaft entwickelte, desto gröfseren Einflufs übte sie auf die Entwicklung des Einzelnen aus, desto gröfseren Anteil konnte dieser aber auch wieder auf die Fortentwicklung der sozialen Gemeinschaft ausüben. Dabei mufste, wenn das Ganze sich kontinuirlich und harmonisch fortentwickeln sollte, eine Unterordnung des Einzelnen unter die soziale Gemeinschaft stattfinden, was ohne Kampf des Einzelnen gegen seine eigenen Interessen

nicht abging; die treibende Kraft in diesem Kampfe entnahm er seinem religiösen Glauben, welcher das soziale Verhalten normierte und sanktionierte und so mit der Sittlichkeit Hand in Hand ging.

(Schlufs folgt.)

Die obligatorische Fortbildungsschule im Königreich Sachsen.

Ein Rückblick auf ihr 25jähriges Bestehen und ein Ausblick in ihre weitere Entwickelung von **Emil Rasche**, Schuldirektor.

IV.

Unterricht und Disziplin in der Fortbildungsschule.

Für die Gestaltung des Unterrichts in der sächsischen Fortbildungsschule ist der Lehrplan mafsgebend, der vom Königl. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts mittels Bekanntmachung vom 18. Oktober 1881 publiziert wurde und vom Geh. Schulrat Kockel mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben worden ist.[1]) Dieser Lehrplan, auf Grund der gutachtlichen Berichte der Bezirksschulinspektoren des Landes bearbeitet, ist »der Hauptsache nach eine gedrängte Zusammenstellung alles dessen, was für die innere Gestaltung des Fortbildungsschulwesens mafsgebend geworden ist.« In seiner Klarheit und Bestimmtheit war er in vorzüglichster Weise dazu geeignet, »dem weiteren Entwicklungsgange des Fortbildungsschulunterrichts die Richtung und das Ziel zu bestimmen«, dabei aber mufs besonders rühmend hervorgehoben werden, dafs die Bestimmungen des Lehrplans so gefafst sind, dafs sie gleichwohl diesem Entwickelungsgange die nötige Freiheit lassen, sodafs »im einzelnen Falle doch die Bahn zu freierer Bewegung nach Mafsgabe lokaler Verhältnisse und Bedürfnisse möglichst geöffnet bleibt.«

Für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände in der Fortbildungsschule waren zunächst folgende Bestimmungen des § 14 des Volksschulgesetzes mafsgebend: »Aufgabe der Fortbildungsschule ist die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler, ins-

---

[1]) Lehrplan für die Fortbildungsschulen des Königreichs Sachsen vom 18. Oktober 1881. Mit erläuternden Anmerkungen und Sachregister herausgegeben von F. W. Kockel, Geh. Rat. — Verlag Alwin Huhle, Dresden.

besondere aber die Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind.« »Für erweiterte Fortbildungsschulen ist das Lehrziel zu erhöhen, insbesondere auf deutsche Sprache, Rechnen, Formenlehre, Naturkunde, Zeichnen und durch Aufnehmen solcher Unterrichtszweige in den Lehrplan, welche für die Volksschule gar nicht oder nur andeutend berücksichtigt werden können.« Hierzu gehört noch die Bestimmung in § 32 der Ausführungsverordnung: »Nebenbei kann noch in Fabrikdistrikten zweistündiger Zeichenunterricht und in Ackerbaubezirken zweistündiger landwirtschaftlicher Unterricht in der Woche auch während der Sommermonate erteilt werden.»

Demgemäfs war es in der Fortbildungsschule zulässig, den Unterricht auf sämtliche Lehrgegenstände der Volksschule und unter gewissen Voraussetzungen auch auf solche Unterrichtsgegenstände zu erstrecken, »die in der Volksschule gar nicht oder nur andeutend berücksichtigt werden können.« Diese weitgehende Freiheit führte anfangs zu mannigfachen Mifsgriffen, was sich darin zeigte, dafs man möglichst viel Fächer zu berücksichtigen suchte. Dem »Vielerlei des Unterrichts« folgte aber bald eine vernünftige »Reduktion und Konzentration« im Sinne des Geh. Schulrats Grüllich, der folgende Grundsätze aufstellte: «In der Fortbildungsschule sind diejenigen Lehrfächer der Volksschule wegzulassen, hinsichtlich deren schon anderwärts für Erhaltung der entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie für Weiterbildung in denselben gesorgt ist; 2. diejenigen Fächer, welche sich mit einem andern ohne Nachteil vereinigen lassen, haben nicht besonders aufzutreten. 3. Wird wegen Mangels an Zeit eine weitere Beschränkung nötig, so fallen je nach den Kreisen, aus denen sich die Fortbildungsschule rekrutiert, die Realien oder das Zeichnen oder beide Zweige weg.« Ganz in Übereinstimmung mit den Gutachten der Königl. Bezirksschulinspektoren bestimmt der offizielle Lehrplan im § 1: »Der Unterricht in Fortbildungsschulen erstreckt sich hauptsächlich auf deutsche Sprache und Rechnen. Fortbildungsschulen mit der Minimalstundenzahl haben sich in der Regel auf diese Gegenstände zu beschränken, aber bei deren Behandlung Realien und Formenlehre mit zu berücksichtigen. Erweiterte Fortbildungs-

[1]) Der Unterricht in der sächsischen Fortbildungsschule.

schulen können für Realien und Formenlehre besondere Lektionen ansetzen und Zeichnen in den Lehrplan aufnehmen.« Wenn in vorstehenden Bestimmungen gesagt ist, dafs sich der Unterricht in den Fortbildungsschulen mit der Minimalstundenzahl in der Regel auf Deutsch und Rechnen zu beschränken hat, so soll doch auch ausnahmsweise da, wo es die örtlichen Verhältnisse bedingen, gestattet sein, für Realien und Zeichnen besondere Lektionen einzustellen. Selbstverständlich aber mufs auch in diesen Fällen der Schwerpunkt des Unterrichts in den beiden Hauptfächern liegen bleiben. Aber auch unter normalen Verhältnissen sollen Realien und Formenlehre innerhalb der beiden Hauptfächer stete Berücksichtigung finden. Es wird dies leicht geschehen können nicht nur im Anschlufs an den Leseunterricht, sondern auch durch den Aufsatzunterricht und durch die angewandten Aufgaben im Rechnen.

In Bezug auf Stoffauswahl und methodische Behandlung stellt der Lehrplan folgenden allgemeinen Grundsatz auf: »Der gesamte Unterricht hat vor allem auf das, was praktich wichtig ist, dem reifenden Verständnis der Schüler entgegenkommt und ihre Charakterbildung zu fördern vermag, in einfacher und möglichst anregender Weise einzugehen.« Dieser Satz ist so inhaltsreich und bedeutungsvoll, dafs wir in Kürze darauf eingehen müssen. Der obigen Forderung entsprechend soll der Fortbildungsschulunterricht zunächst einen durchaus praktischen Charakter tragen, d. h. er hat bei der Auswahl des Stoffes nicht nur das zu berücksichtigen, was der Schüler für sein berufliches und bürgliches Leben braucht, sondern er mufs in der Darbietung dieser Stoffe stets von den Verhältnissen des praktischen Lebens ausgehen, er mufs die wirklichen Lebensverhältnisse als anschaulichen Hintergrund seiner Theorien benutzen und sein Losungswort mufs sein: »Nur keine Theorie, nur kein System; allenthalben Gestalt und Leben, engste, den obwaltenden Verhältnissen angepafste Berührung mit der Praxis.« Diese Forderung bedingt allerdings, dafs der Fortbildungsschullehrer selbst bestrebt sein mufs, den beruflichen Verhältnissen seiner Schüler näher zu treten, im Verkehr mit Handwerksmeistern für seinen Unterricht Material zu sammeln und in steter Fühlung mit den Forderungen des öffentlichen Lebens zu bleiben. Dann wird es ihm auch leicht werden, »dem reifenden Verständnis seiner Schüler

entgegenzukommen«; er wird durch seinen Unterricht ihr Interesse erwecken und erhalten und ihre Selbstthätigkeit und Selbständigkeit heilsam anregen und befördern. Wenn der Fortbildungsschulunterricht in seiner Stoffauswahl sich so vor allem den Anforderungen des praktischen Lebens dienstbar zu machen suchet, so hat er sich jedoch vor der »Gefahr nüchterner Vereinseitigung« zu hüten, und im Interesse »der Charakterbildung« der Schüler mufs derselbe darauf mit bedacht sein, »die Wahl seiner Lehrstoffe nach dem Gesichtspunkte ihrer erziehlichen Kraft zu treffen.« Auch in der Fortbildungsschule ist die Idee des »erziehenden Unterrichts« schon durch eine weise Stoffauswahl zu betonen. »Es gilt, eine harmonische Ausbildung des Geistes überhaupt zu erstreben« in dem Sinne, dafs die Aufgabe darauf gerichtet bleibt, das Wissen zu erweitern und zu vertiefen, das Denken zu üben, das Gemüt zu veredeln und den Willen zu stählen.«

Es dürfte geboten sein, hier die oft ventilierte Frage zu erörtern, ob die Fortbildungsschule in Berücksichtigung ihrer erziehlichen Aufgabe den Religionsunterricht, bezw. Stoffe aus dem religiösen Gebiete aufzunehmen habe.

Nach § 14 der Ausführungsverordnung des Sächs. Volksschulgesetzes ist der Schulvorstand im Einverständnis mit der kirchlichen Behörde berechtigt, Religionsunterricht in der Fortbildungsschule einzuführen, doch mit der Beschränkung, »dafs durch diese Einführung die für den obligatorischen Fortbildungsschulunterricht geforderte Minimalstundenzahl keine Schmälerung erfahre«. Diese Bestimmung aber hat durch eine »General-Verordnung« des Kgl. Kultusministeriums vom 11. Juli 1892 eine nicht unwesentliche Abänderung erfahren. Diese Generalverordnung besagt nämlich folgendes: »Die Bezirksschulinspektoren sind veranlafst worden, einerseits bei der Beaufsichtigung des Fortbildungsschulunterrichts insbesondere dafür besorgt zu sein, dafs die ihm innewohnenden religiös-sittlichen Momente nach den Andeutungen des Lehrplanes für die Fortbildungschulen vom 18. Oktober 1881 allenthalben gehörig zur Geltung kommen und anderseits die Geistlichen thunlichst zu unterstützen, wenn sie den gedachten Unterricht durch Religionsstunden zu erweitern oder innerhalb desselben von Zeit zu Zeit religiöse Unterredungen abzuhalten beabsichtigen.« Damit ist

also den Geistlichen mit Zustimmung des Schulvorstandes gestattet, von Zeit zu Zeit religiöse Unterredungen auch innerhalb der Minimalstunden der Fortbildungsschule abzuhalten, und den Forderungen der Kirche ist dadurch in weitgehendster Weise entgegengekommen. Unsers Erachtens nach dürfte der Schwerpunkt nicht in den religiösen Unterredungen oder in einem regulären Religionsunterrichte, sondern vor allem darin liegen, dafs im gesamten Unterricht die »sittlich-religiösen Momente« allenthalben und voll zur Geltung gebracht werden. Wir halten es daher auch für eine sehr beachtenswerte Bestimmung des offiziellen Lehrplans, dafs auch der Fortbildungsschulunterricht mit Gebet zu beginnen und zu schliefsen ist. Wir erachten es auch für geboten, dafs der Lehrer die Fortbildungsschüler zu der entsprechenden Zeit auf die Bedeutung der kirchlichen Feste hinweist und die Schüler zum Kirchenbesuche anhält. Als eine schöne Sitte ist es anzusehen, wenn der Fortbildungsschullehrer — wie es hie und da geschieht — mit seinen Schülern in bestimmten Zeiten zum heiligen Abendmahle geht. Wenn der Religionsunterricht oder zeitweise religiöse Unterredungen in der Fortbildungsschule eingeführt werden sollen, dann ist es aus verschiedenen Gründen erwünscht, dafs dieser Unterricht von den Geistlichen erteilt wird. »Die Konfirmierten sind der Kirche als mündige Glieder eingefügt, demnach der Seelsorge der Geistlichen überlassen. Mit Recht wird auch darauf hingewiesen, dafs durch einen über die Schule hinausgehenden, aber vom Geistlichen erteilten Religionsunterricht die Frucht der späteren Seelsorge, die Wirkung der Predigt, die Teilnahme am Gottesdienst gesicherter bleibe. Die engere Verbindung der Geistlichen mit der Fortbildungsschulanstalt könnte für die Zwecke der Anstalt überhaupt nur von Segen sein.«[1]) Was die methodische Seite eines Religionsunterrichts in der Fortbildungsschule anlangt, so dürfte es nicht so leicht sein, den passendsten Stoff auszuwählen und die rechte Form und den rechten Ton der Stoffdarbietung zu finden. Sehr empfehlenswert erscheint uns hier das Werk: »Christliche Lebensphilosophie für Jünglinge. Leitfaden für den Religionsunterricht in der Fortbildungsschule«. Herausgegeben von Dr. Ernst Siedel, Pfarrer em. Vierte vermehrte Aufl. (Justus Naumann, Dresden). Zur Charakteristik des prächtigen Werkes

[1]) Grüllich, Der Unterricht in der sächs. Fortbildungsschule.

sei aus der »Einleitung« folgendes hervorgehoben: »Wie aber sollte er (der Religionsunterricht) gegeben werden? — Das war die Frage. Soviel war mir von vornherein völlig klar, dafs er nicht in einer Unterweisung nach den 6 Hauptstücken des kleinen Katechismus Luthers oder in einer Wiederholung des Konfirmandenunterrichts gegeben werden dürfe, denn die Besucher der Fortbildungsschule sind zwar auch Schüler, aber konfirmierte, und für sie mufs der Religionsunterricht eine andere, neue Form annehmen, sodafs die Lebensverhältnisse und Herzenszustände, welche für diese Jünglinge von besonderer Wichtigkeit sind, in das Licht des Wortes Gottes gestellt und den Fortbildungsschülern zu Gemüt geführt werden. Mithin zerfiel der Unterricht gleichsam ganz wie von selbst in zwei Teile, deren erster mehr die äufseren Lebensverhältnisse behandelt, während der zweite auf das innere Leben derselben eingeht. Nach und nach haben sich auf diese Weise 16 Kapitel herausgebildet. Acht für das erste Lehrjahr: 1. Fortbildung, 2. Beruf, 3. Freundschaft, 4. Freude des Jünglingsalters, 5. Gefahren desselben, 6. Vaterland, 7. Soldatenstand, 8. Das Wandern in der Fremde; dann 8 Kapitel für das zweite Lehrjahr, welche den Jüngling zeigen 1. als Glied der Kirche, 2. am Sonntage, 3. am Taufstein, 4. in der Beichte, 5. am Gottestische, 6. im Gebetskämmerlein, 7. auf dem Wege zum Leben, 8. am Grabe und im Sarge. Das dritte Lehrjahr ist bestimmt teils für Bibelkunde, um die Fortbildungsschüler in die Geschichte der heil. Schrift einzuführen und mit deren Inhalt vertraut zu machen, teils zur Besprechung der sozialen Frage, damit die Jünglinge mit den Irrlehren der Sozialdemokratie bekannt, davor gewarnt und dagegen gefeit werden. Es bleibt der freien Wahl überlassen, nach Bedürfnis und Umständen entweder den einen oder den andern Gegenstand dem Unterrichte zu Grunde zu legen. Aus dem Zusammenhange ist zu ersehen, dafs in den drei Lehrjahren fast die ganze Heilslehre wiederholt und durchgenommen wird, wie es die verschiedenen Gelegenheiten an die Hand geben, daher das Ganze mit gleichem Recht ebensowohl eine kleine christliche Lebensphilosophie, als auch ein Religionsunterricht genannt werden darf.« —

War es für den Lehrer der Fortbildungsschule schwer, sofort die rechte Auswahl der Unterrichtsstoffe zu finden, so war es fast noch schwerer, sich in die rechte Art der Unterrichtsbe-

handlung einzuleben. Mit der Zeit haben sich auch nach dieser Richtung hin feste Normen entwickelt, wie sie in den Erläuterungen zum offiziellen Lehrplan und in »Grüllich, der Unterricht in der sächs. Fortbildungsschule« zu finden sind. Selbstredend mufs der Unterricht auch in der Fortbildungsschule ein elementarer bleiben, der sich einer »einfachen und schlichten, wenn auch edlen, so doch volkstümlichen Sprache« bedienen wird; anderseits aber mufs er doch auch »soweit möglich die Form der Neuheit annehmen und den volksschulmäfsigen Charakter da, wo er Abneigung und Widerwillen erregen würde, abstreifen«. »Gewisse Eigentümlichkeiten des Elementarunterrichts, die schon in der Volksschule nach den oberen Klassen allmählich zurückzutreten haben, werden in der Fortbildungsschule, wo eine freiere, auch höhere Anforderungen stellende Behandlung am Platze ist, gänzlich verschwinden müssen«. Vor allem auch wird der Fortbildungsschulunterricht in seiner methodischen Eigenart sein Absehen darauf richten müssen, die Schüler »des selbst in der Elementarschule teilweise mehr als nötig gebrauchten Gängelbandes« zu entwöhnen, sie zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit zu erziehen und den Bildungstrieb so anzuregen, dafs er sich auch über die wenigen Fortbildungsschulstunden hinaus bethätigt.

Als eine sehr wirksame Handhabe, den Bildungstrieb anzuregen und zu fördern, erweist sich eine gute Fortbildungsschulbibliothek. Da wo es nicht möglich ist, für die Fortbildungsschule eine eigene Bibliothek zu begründen, wird es dem Lehrer nicht schwer fallen, darauf hinzuwirken, dafs in der Volksbibliothek, die heute fast in jedem Orte Sachsens — selbst in kleinen Dörfern — anzutreffen ist, auch geeignete Lektüre für die reiferen Schüler beschafft werde. Natürlich mufs es sich der Lehrer angelegen sein lassen, die Schüler auf die rechte geistige Kost hinzuweisen, den Lesetrieb anzuspornen und möglichst auch zu kontrolieren.

Zum Schlusse müssen wir in diesem Kapitel noch auf einen Punkt der Unterrichtsbehandlung eingehen, der allgemein als hochwichtig anerkannt wird, ganz besonders aber für die Fortbildungsschule bedeutungsvoll ist: wir meinen eine rechte, den Verhältnissen angepafste Konzentration des Unterrichts. Die »Erläuterungen« zum offiziellen Lehrplane besagen hierüber folgendes: »Der Grundsatz der Konzentration des Unterrichts in dem

Sinne, dafs die einzelnen Lehrfächer in einander greifen, die Persönlichkeit des Schülers zwar von verschiedenen Seiten her, aber in einheitlichem Zusammenwirken erfassen müssen, um seiner Bildung die wünschenswerte Abrundung und Geschlossenheit zu geben, hat besonders auf den Fortbildungsschulunterricht Anwendung zu leiden. Denn da ihm in der Regel nur wenige Lehrstunden zur Verfügung stehen und mancherlei Unzuträglichkeiten die Arbeit erschweren, so hat er den gegründetsten Anlafs, seine Kraft und Wirkung durch Inanspruchnahme der Unterstützung zu verstärken, die ein Unterrichtsgegenstand dem andern zu bieten vermag«. Wenn wir bei dieser Konzentration von den Unterrichtsfächern ausgehen, so wird sich der gesamte Unterricht in den einfachsten Fortbildungsschulen um die beiden Unterrichtsfächer Deutsch und Rechnen zu gruppieren haben; es werden in Sonderheit diejenigen Fächer, die sich mit einem anderen ohne Nachteil vereinigen lassen, nicht besonders auftreten« und man wird somit zu einer vereinfachenden Verschmelzung der mannigfachen Disziplinen gelangen. Die neuere Methodik aber geht noch weiter und hat den Grundsatz aufgestellt: »Das praktische Leben, der Beruf des Schülers, das Geschäft mufs zum Ausgangs- und Mittelpunkte des Fortbildungsschulunterrichts gemacht werden!« Diesen Grundsatz finden wir in Rücklin »Der praktische Geschäftsbetrieb« und in den beiden Preisarbeiten von Rektor Rücklin in Pforzheim und Lehrer Schmidt in Kottbus über das Thema »Das Geschäft als Mittelpunkt des Unterrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen«,[1]) des näheren ausgeführt. Vor kurzem hat Direktor Scharf-Magdeburg in seinem Vortrag »Die obligatorische Fortbildungsschule für die männliche Jugend« diese Frage von praktisch-besonnenem Standpunkte aus erörtert. Der verdienstvolle Vorkämpfer auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens wies darauf hin, dafs in Sachsen die Fortbildungsschule der gesetzlichen Auffassung nach als allgemeine Bildungsanstalt anzusehen sei; doch habe sich die Ansicht durchgerungen, dafs sie zum Charakter einer beruflichen Schule kommen müsse. »Die nur allgemein bildende Fortbildungsschule entbehrt der unmittelbaren Beziehung und Anwendung auf das Berufsleben. Sie überläfst die Anwendung des Gelernten dem Handwerker selbst. Dieser aber will gerade Belehrungen, die für seinen Beruf unmittelbaren

[1]) Deutsche Fortbildungsschule, V. Jahrgang, Nr. 3 bis 6.

Wert haben«. Der berufliche Charakter müfste sowohl in der äufseren Organisation, in der Klassenbildung, wie im Unterricht zum Ausdruck kommen. Bezüglich des Unterrichts führte Scharf folgendes aus: »Wenn wir den deutschen Unterricht als Kardinalfach hinstellen, so können wir es leicht so einrichten, dafs alle nötigen beruflichen Unterweisungen Platz finden. Wir folgen einfach dem Lebensgange des jungen Menschen und behandeln demgemäfs: den Austritt aus der Volksschule, den Eintritt ins berufliche Leben, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Berufe, den Eintritt ins Meisterhaus, die Pflichten des Lehrlings, das gesetzliche Verhältnis des Lehrlings zum Meister mit einem Rückblick auf die Zunftzeit, das Gesellenleben, die Erlangung der Meisterschaft, die Geschäftsgründung, die Werkstätte und ihre Einrichtung, die Werkzeuge und die Maschinen, die Arbeitsmaterialien, die Arbeit selber. Der Rechenunterricht geht in derselben Weise einher, und auch die Aufsatzübungen erwachsen unmittelbar aus jenem deutschen Unterricht. Der Unterricht in der Buchführung wird so erteilt, dafs jeder für seinen Beruf eine passende Buchführung lernt«.

In den Fortbildungsschulen der grofsen Städte, namentlich in Dresden und Leipzig, hat man diesen Grundsatz praktisch durchgeführt und die Schulen nach ihren Berufen geschieden. In den Leipziger Fortbildungsschulen hat man z. B. folgende vier Gruppen gebildet: 1. Kunstgewerbe (Lithographen, Graveure, Bildhauer, Tapezierer, Musterzeichner etc.), 2. Metallarbeiter (Schlosser, Schmiede, Mechaniker, Uhrmacher, Former etc.), 3. Baugewerbetreibende (Maurer, Zimmerleute, Steinmetzen, Glaser, Bauschlosser, Bautischler, Klempner etc.), 4. die übrigen gehören den Nichtzeichnerklassen an. Aufserdem aber besitzen hier wie in anderen grofsen Städten verschiedene Innungen, wie Fleischer, Bäcker, Kellner etc. ihre eigene Innungsschulen, die natürlich nur Schüler von ganz gleichem Berufe haben. Eine solche Einrichtung läfst sich in grofsen Städten mit einem reichen Schülermaterial und mit einer wöchentlichen Stundenzahl von 4—6 Stunden leicht und erfolgreich bewerkstelligen; Bedenken erheben sich dagegen aber in kleineren Orten mit einem geringen Schülercötus und der Minimalstundenzahl. Hier liegt der Schwerpunkt des Unterrichts, namentlich im Deutsch und Rechnen, und die auf diesen Gebieten unbedingt notwendigen Lehrstoffe sind an und für sich schon so

umfangreich, dafs eine eingehendere Berücksichtigung der Berufsverhältnisse ausgeschlossen ist. Auch sonstige Bedenken werden gegen den beruflichen Charakter geltend gemacht. Der Beruf mache den Menschen schon von selbst einseitig; darum solle die Fortbildungsschule nicht noch mehr dazu beitragen. »Hat sie nicht vielmehr die Aufgabe, Verständnis für allgemein praktische Fragen zu wecken, den geistigen Horizont der Schüler zu erweitern und den Menschen zu befähigen, in öffentlichen Angelegenheiten ein Wort mitreden zu können? Es ist daher davor zu warnen, den Schwerpunkt der Fortbildungsschule zu verschieben.« [1]) Derartige Bedenken sind wohl beachtenswert; aber zweifellos werden wir durch eine Unterrichtsbehandlung, die möglichst direkten Bezug nimmt auf den Beruf des Schülers, nicht nur das regste Interesse des Schülers finden, sondern auch die Unterrichtserfolge zu steigern vermögen. Und dafs es möglich ist, eine derartig konzentrische Behandlung auch in der einfachen Volksschule zu betreiben, zeigt uns ein jüngst erschienenes methodisches Handbuch von W. E. Saupe [2]), von dem der Verfasser sagt: »Die Heimat ist sein Mittelpunkt, der landwirtschaftliche Beruf und die ihn unterstützenden Gewerbe seine Färbung.« »Der erste Lehrgang (1. Unterrichtsjahr) führt den Schüler in das Bauerngut und in die Werkstatt und behandelt alles Wissenswerte und praktisch Notwendige darin. Der zweite Lehrgang (2. Unterrichtsjahr) hat die Arbeit des landwirtschaftlichen Fortbildungsschülers zum Gegenstande. Der dritte Lehrgang (3. Unterrichtsjahr) fafst den Schüler ins Auge als Familien-, Kirchen- und Staatsangehörigen. Der Stoff dieses Jahres will das Verständnis für das Gemeindeleben anbahnen und das Bewufstsein der sozialen und staatsbürgerlichen Pflichten entwickeln. Dieser Teil enthält die Elemente der Verfassungs- und Rechtskunde, der Volks- und Privatwirtschaftslehre, der Gesundheitslehre, der Obliegenheiten als Christ« usw. Dabei wird die Gefahr »nüchterner Vereinseitigung« glücklich vermieden; denn das Lehrbuch enthält auch wertvolle Stoffe zur Aneignung für Herz und Gemüt.

[1]) Zur Schulverfassung von W. Pätzold, Schuldirektor. Leipzig, Ernst Wunderlich.

[2]) Stoffe für die ländliche Fortbildungsschule. Methodisches Handbuch für den Unterricht in der einfachen Fortbildungsschule. Bearbeitet in 3 Teilen (3. Schuljahr) von W. E. Saupe, 1. Lehrer in Naundorf-Oschatz. Verlag: Wittenberg, H. Herrosé.

Wenn auf diesem Boden weiter gebaut wird, dann werden wir im Laufe der weiteren 25 Jahre sicher zu einer Fortbildungsschulmethodik gelangen, die — herausgehoben aus dem Stadium des Experimentierens und Probierens — dem Fortbildungsschullehrer feste und erfolgverheifsende Normen bieten wird.

Was die Disziplin in der Fortbildungsschule anlangt, so ist es selbstverständlich, dafs der Lehrer hier einen schwereren Stand hat als in der Volksschule. Ganz besonders schwierig war es in der ersten Zeit des Bestehens der Fortbildungsschule, die Schüler in Zucht zu halten; empfanden sie es doch als einen lästigen Druck, die Schule noch weiter besuchen zu müssen und »ihr inneres Widerstreben gegen den neuen Zwang suchte und fand in den verschiedenartigsten Ungehörigkeiten Ausdruck.« Hierzu kam, dafs viele Lehrer anfangs nicht gleich den rechten Ton und Takt fanden, mit reiferen Schülern zu verkehren und dafs es auch an festen Disziplinarmitteln fehlte. Erwägen wir ferner, dafs der Fortbildungsschulunterricht in der ersten Zeit fast ausschliefslich in den späteren Abendstunden abgehalten wurde und dafs die örtlichen Behörden gegen grobe Ungehörigkeiten nicht immer rasch und mit Entschiedenheit eintraten, so wird es erklärlich, dafs die Fortbildungsschulstunden in jener Zeit vielen Lehrern zu sauren Marterstunden wurden, in denen es weniger auf Unterrichtserfolge, sondern in der Hauptsache darauf ankam, die widerwillige und unbändige Schar in Zaum und Zügel zu halten. Wesentlich besser gestalteten sich die Verhältnisse, als die zuerst in die Fortbildungsschule aufgenommenen jungen Leute entlassen worden waren, und je mehr der allgemeine Widerwille gegen diese neue Institution schwand, je mehr sich die Fortbildungsschule einlebte, um so erfreulicher gestalteten sich in ihr die Disziplinarverhältnisse.

Heute nach 25 Jahren, nachdem das neue, so vielfach angefochtene und bekämpfte Institut der Fortbildungsschule im ganzen Lande feste Wurzel gefafst hat, verursacht die Zucht in der Fortbildungsschule keine wesentlichen Schwierigkeiten, und gröbere Vorgehen gegen die Ordnung der Schule kommen erfreulicherweise nur ganz vereinzelt vor. Während früher die Fortbildungsschulstunden um ihrer disziplinellen Schwierigkeiten wegen in den Lehrerkreisen geradezu gefürchtet waren und viele Lehrer sich zur Unterrichtserteilung in der Fortbildungsschule

nur durch den gesetzlichen Zwang[1]) veranlassen liefsen, so ist heute in gröfseren Lehrerkollegien in der Regel stets Begehr nach Fortbildungsschulunterricht.

Wesentlich unterstützt wurde die Disziplin der Fortbildungsschule durch die Verordnung vom 4. November 1878, die folgendes bestimmt:

§ 1. Zulässige Strafmittel in der Fortbildungsschule sind:

a. Erinnerungen und Verweise durch den Lehrer,

b. Aufgabe einer angemessenen häuslichen Strafarbeit, wo die Verhältnisse dazu geeignet sind,

c. Zurückbehalten in der Schule, nicht über die Dauer einer Stunde, mit zweckmäfsiger Beschäftigung unter Aufsicht,

d. für den Fall fortgesetzten unpünktlichen Besuchs Abholung durch den Schul- oder Gemeindediener,

e. Erinnerungen und Verweise durch den Ortsschulinspektor (Direktor), schriftliche Anzeige an die Eltern (Erzieher), Lehr-, Dienst- und Arbeitsherren,

f. Erinnerungen und Verweise von dem Lehrerkollegium der Fortbildungsschule oder dem Schulvorstand, nach Befinden im Beisein des Vaters (Erziehers), Lehr-, Dienst- oder Arbeitsherrn,

g. Karzerstrafe bis zu zwei Stunden mit oder ohne Beschäftigung,

h. Karzerstrafe über zwei bis zu 12 Stunden mit oder ohne Beschäftigung,

i. Verweis von der Bezirksschulinspektion mit oder ohne Androhung der Ausstofsung,

k. Ausstofsung mit öffentlicher Bekanntmachung vor der Klasse und mit dem Verluste der Fähigkeit zur Aufnahme in eine andere öffentliche Fortbildungsschule.

§ 2. Die Strafen unter a bis d und g kann der Lehrer, die unter e der Ortsschulinspektor (Direktor), die unter f und h auf Antrag des Ortsschulinspektors (Direktors), das Lehrerkollegium der Fortbildungsschule oder der Schulvorstand (Schulausschuss), die unter c und k auf Antrag des Lehrerkollegiums oder Schulvorstandes (Schulausschusses) nur die Bezirksschulinspektion verfügen.

[1]) § 22 des Volksschulgesetzes: »Gegen besondere Vergütung hat der Lehrer noch bis zu 6 Stunden wöchentlich an der Volks- oder Fortbildungsschule zu übernehmen.«

Die Karzerstrafe (g und h) ist in einem vom Ortsgefängnis verschiedenen Lokale, im Falle g in der Regel sofort, im Falle h zweckmäfsig in Abschnitten von je vier Stunden an den Nachmittagen der Sonn- und Festtage zu verbüfsen und durch den Schul- oder Gemeindediener zu vollziehen.

Die Strafe unter k kann nur wegen grober Unsittlichkeit oder besonders frecher Widersetzlichkeit in der Regel nur nach fruchtloser Anwendung anderer Strafmittel verfügt werden.

§ 4. Die Schulzucht der Fortbildungsschule erstreckt sich auch auf das Betragen der Schüler aufserhalb der Schule, soweit es der Zweck der Schule erfordert.

Der Besuch öffentlicher Tanzbelustigungen, sowie solcher Schaustellungen, welche die sittliche Reinheit gefährden, desgleichen der Besuch öffentlicher Versammlungen, welche sich mit anderen als den im § 17 des Vereinsgesetzes vom 22. Nov. 1850 bezeichneten Angelegenheiten beschäftigen, ist den Fortbildungsschülern verboten. Auch kann ihnen der Besuch einzelner Vergnügungsorte ganz untersagt werden«.

Diese grundlegenden Bestimmungen können durch das Ortsschulstatut, bezw. durch eine besondere »Schulordnung für die Fortbildungsschule« — wie sie sich wohl in jeder sächsischen Fortbildungsschule vorfindet — auf Grund der örtlichen Verhältnisse mit Genehmigung der Kgl. Bezirksschulinspektion noch erweitert werden. So besitzt z. B. »die Verhaltordnung für die Schüler der Dresdener Fortbildungsschulen« folgenden wichtigen Passus: »Fortbildungsschüler, welche wegen ihrer Entsittlichung, Verrohung, Verwahrlosung oder Arbeitsscheu fortgesetzt Ärgernis geben oder moralisch unterzugehen und ein Schaden für die Allgemeinheit zu werden drohen, können auf Antrag des Schulausschusses in die städtische Arbeitsanstalt eingeliefert werden«. Eine derartige Bestimmung hat den grofsen Vorteil, dafs die lokale Schulbehörde für solche Fälle, wo die im Schulgesetz vorgesehenen Disziplinarmittel nicht ausreichen, noch weitere Mafsnahmen in den Händen hat, ohne erst das Amtsgericht anrufen zu müssen, dessen Urteile zuweilen dem Rechtsbewufstsein nicht entsprechen. Vor kurzem ist in Dresden diese Disziplinarbestimmung gegenüber mehreren Fortbildungsschülern, die sich während des Unterrichts zu den frechsten und rohesten Ausschreitungen hatten hinreifsen lassen, zur Anwendung gekommen.

Da nach der Verwaltungsordnung für die städtische Arbeitsanstalt die Verhaltungsdauer für diese Schüler, gute Führung vorausgesetzt, mindestens einen Monat beträgt, so ist diese Strafe eine so empfindliche, dafs sie wohl geeignet erscheint, nicht nur die Autorität der Schule und Lehrer zu fördern, sondern auch bessernd auf die jungen Leute einzuwirken. —

Als heilsam für die Schulzucht der Fortbildungsschule erweisen sich auch die Zensuren, welche die Schüler meist Ostern ausgestellt erhalten, sowie die Abgangszeugnisse, die ihnen bei dem Austritt aus der Fortbildungsschule ausgehändigt werden. Diese Abgangszeugnisse enthalten nicht nur Angaben über den Grad der Leistungen und Fortschritte der Schüler, sondern enthalten auch Urteile über ihre sittliche Führung und ihren Fleifs. Zu wünschen bleibt hier allerdings, dafs diese Abgangszeugnisse im bürgerlichen Leben noch mehr Beachtung finden möchten als das bisher geschieht, und ganz besonders segensreich würde es sich erweisen, wenn die jungen Leute verpflichtet würden, bei ihrer Rekrutierung die Abgangszeugnisse aus der Fortbildungsschule den Militärbehörden vorlegen zu müssen.

Als Disziplinarmittel hat man in der Fortbildungsschule die Anrede »Du« oder »Sie« anzusehen, und es ist viel darüber gestritten worden, ob die Fortbildungsschüler mit »Sie« oder mit »Du« anzureden seien. Für das »Du« wird geltend gemacht, dafs dem Lehrer wie dem Lehrmeister das väterliche »Du« zukomme; die Schüler könnten sich sonst überheben und in dem Lehrer zu wenig den autoritiven Vorgesetzten erkennen. Für die Anrede »Sie« spricht besonders der Umstand, dafs man mit dieser Anrede die Schüler aus der Knabenzeit heraushebe, dafs man sie danach gewissermafsen indirekt anrege, sich so zu betragen, dafs sie sich dieser Anredeform würdig zeigen werden, abgesehen davon, dafs es in anderen Schulen üblich sei, die konfirmierten Schüler mit »Sie« anzureden. Wir haben in dem »Sie« jederzeit ein wirksames Mittel gefunden, uns die Zucht in der Fortbildungsschule zu erleichtern, und wir behaupten, das »Sie« ist bis zu einem gewissen Grade wohl im stande, Rüpeleien und Ungezogenheiten von vornherein zu verhindern. Der Lehrer mufs sich hierbei nur mit Ernst das Recht vorbehalten, diejenigen, die sich nicht wie gesittete und anständige Schüler benehmen, mit dem wohlverdienten »Du« so lange zu strafen, bis

sie anderen Sinnes geworden sind. Zur Zeit ist es wohl in den meisten Schulen üblich, das »Sie« mindestens bei den Schülern des letzten Jahrganges anzuwenden; nur in einfachen Landschulen, wo noch mehr patriarchalische Verhältnisse herrschen, werden die Fortbildungsschüler bis zu ihrem Abgang mit »Du« angeredet.

Ein Mafsstab für die in einer Fortbildungsschule herrschende Zucht ist die Zahl der ungerechtfertigten Versäumnisse. Damit stand es nun in der ersten Zeit in fast allen sächs. Fortbildungsschulen recht schlecht und zwar am schlechtesten da, wo die kommunale Schulbehörde entweder aus innerem Widerwillen gegen die neue Einrichtung oder aus Scheu und Furcht vor ernsten Strafen nicht energisch eingriff. Überall da, wo die vorgesetzte Behörde von den ihr zustehenden Strafrechten den vollen Gebrauch machte, reduzierten sich die ungerechtfertigten Versäumnisse bald auf ein entschuldbares und erklärliches Mafs. In der gegenwärtigen Zeit dürfte es wohl keine Schulgemeinde geben, die in besonderer Weise über unregelmäfsigen Schulbesuch zu klagen hat, und wenn das der Fall wäre, würde die Schuld nur an dem Lehrer oder in dem Schulvorstande zu suchen sein.

(Schlufs folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik.

(Ständige Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlung).

V. Tagung in Köln am 4., 6. und 7. Juni 1900.

Verhältnismässig klein und unbedeutend war die Zahl der deutschen Schulmänner, welche am Morgen des 25. Mai 1893 im Goldnen Saale des Krystallpalastes zu Leipzig (bei Gelegenheit der 30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung) nach einem Vortrage über »Diesterweg und Frohschammer« die Gründung einer »Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik« als einer ständigen Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlungen beschlossen. (Vergl. Allg. D. Lztg. 1893, Nr. 30 und Nr. 4 der Festzeitung der 30. Allg. D. Lehrerversammlung.) Aber bereits in Stuttgart zeigte sich, dafs der Gedanke, welcher die »Gründer« von 93 geleitet, ein gesunder gewesen, und dafs seine Ausführung als eine Forderung der Zeit erschien. Die Versammlungen in Hamburg und Breslau bestätigten diese Anschauung (S. Allg. D. Lztg. und »Neue Bahnen« von 1894, 96 und 98!) Die »Freie Vereinigung für philos. Pädagogik«, bekanntlich dem von Dr. F. W. Fricke ins Leben gerufenen »Verein für Lateinschrift« nachgebildet, nahm in anderer Fassung einen Plan auf, den bereits Dr. Karl Kehr gehegt, als er die Seminarlehrer Deutschlands zu einer ständigen Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlung vereinigen wollte. Der Gedanke erwies sich als so einleuchtend, dafs 1894 in Stuttgart auch der »Deutsche Lehrerverein für Naturkunde« und 1896 in Hamburg die Prüfungsausschüsse für Jugendschriften den Beschlufs fafsten, fortan als 2. und 3. ständige Nebenversammlung zu tagen. Der Besuch, dessen sich in Stuttgart, Hamburg, Breslau und Köln die Versammlungen der F. V. f. ph. P. zu erfreuen hatten, erscheint als ein Beweis dafür, dafs diese Vereinigung mit der Zeit zu einer wünschenswerten, ja fast notwendigen Ergänzung der Hauptversammlungen sich gestaltet hat. Werden in den grofsen Versammlungen hauptsächlich die weitgreifenden Fragen der Schulgesetzgebung und der Schulverwaltung, der Organisation des ganzen Erziehungswesens und dergl. behandelt, so werden in den Nebensitzungen Gegenstände mehr wissenschaftlich-theoretischer Art erörtert, welche dennoch nicht der Wichtigkeit für die Praxis entbehren. So erklärt sich das Interesse, das die Teilnehmer an den Arbeiten der F. V. nehmen. —

Für die V. Tagung in Köln waren 6 Vorträge angemeldet, von denen 2 sofort infolge des behinderten Erscheinens der Referenten ausser Betracht kamen; es waren die Vorträge; a) »Zur Würdigung der Persönlichkeit und der Philosophie Jakob Frohschammers —

unter besonderer Berücksichtigung seiner Ethik.« (Ref. Reallehrer Albert Attensperger-Zweibrücken) und b): »Über den gegenwärtigen Stand der Kinderforschung in Deutschland.« (Ref. Lehrer Dr. Alfr. Spitzner-Leipzig). Bemerkt sei betreffs dieser beiden Punkte, daſs der Vortrag von Attensperger ein späteres Mal gehalten werden soll, wobei Bezug zu nehmen sein wird auf das wichtige Buch: »Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik« (Leipzig, Dürr), und daſs der Vortrag über den Stand der Kinderforschung in der Allg. D. Lehrerzeitg. erscheinen wird. — Die erste Versammlung (am 4. Juni abends 6—8 Uhr) beschloſs, den Vortrag des 1. Vorsitzenden: »Über das Verhältnis der pädag. Pathologie zu den übrigen Zweigen der Pädagogik« zu hören. Demgemäſs sprach der Unterzeichnete, während der 2. stellvertretende Vors., Rektor Sievert-Niederschelden, den Vorsitz führte, über das erwähnte Thema und führte folgendes des Näheren aus: Der eigentliche Begründer der pädagogischen Pathologie ist der als selbständiger Herbartianer bekannte Prof. Dr. Ludwig Strümpel († den 18. Mai 1899). Auſser dessen »pädagogischer Pathologie«, die im vor. J. in 3. Auflage erschien, sind die wichtigsten Publikationen über den Gegenstand die Werke von Dr. med. Koch (»die psychopatischen Minderwertigkeiten«, 1891—93), Közle (»die päd. Pathol. in der Erziehungskunde des 19. Jahrh.«, 1893) und die von Trüper, Ufer, Dr. Koch und Dr. Zimmer herausgegebene »Zeitschrift für päd. Pathologie«, betitelt: »Die Kinderfehler« (Langensalza seit 1896!) Gestützt auf diese schon ansehnliche Literatur gab Referent zunächst eine Begriffsbestimmung und -Abgrenzung der päd. Pathologie, worauf er kurz die Arten der Fehler charakterisierte und als Wirkung des Vorhandenseins derselben hinstellte: Beeinträchtigte Leistungsfähigkeit, eingeschränkte Bildungsfähigkeit des Kindes. Zur Hauptfrage übergehend, legt Redner folgendes dar: In der Anthropologie (pädagogischen Diätetik und päd. Psychologie) bildet die päd. Pathologie einen integrierenden Teil, der auf die empirische Grundlage beider Zweige erneut zurückgreift und so diese Grundlage sicherer gestalten hilft. Gegenüber der Allgemeinheit der Erscheinungen, gegenüber dem in der Allgemeinheit sich bekundenden Normalen dürfen die Abweichungen vom Normalen nicht übersehen werden. Die Beobachtung der Abweichungen vom Normalen in leiblicher und geistiger Hinsicht führt zur Ausbilung eines psychiatrischen und eines rein päd. Teiles der Pathologie. Die Teleologie (päd. Zweck- und Ideenlehre) erfährt ebenfalls eine Bereicherung: Einmal entspricht die Ausbildung und Beachtung der päd. Pathologie den ethischen Grundforderungen, andererseits werden die Ziele der Erziehung und des Unterrichts durch Gebote der päd. Pathologie erheblich eingeschränkt. Das Verhältnis zur päd. Methodologie ist dieses: Pflege, Regierung, Unterricht und Zucht erhalten von der Pathologie wertvolle Winke, und zwar entspringen diese Winke aus der Symptomatologie und Ätiologie der

geistigen Fehler, denen die Therapie und Prophylaxis als die Summe der sich ergebenden praktischen Folgerungen gegenüberstehen. Im Hinblick auf die Zweige der praktischen Pädagogik ist zu sagen: Die Schulgesetzgebung und Schulverwaltung haben die päd. Pathologie z. Teil bereits berücksichtigt, noch ehe ihr Inhalt völlig erkannt wurde (Anstalten für Schwachsinnige, Idioten, Verwahrloste etc.) Auch die Volksschule selbst in ihrer Gliederung hat die päd. Pathol. beachtet: Klassen für Schwachbefähigte, sog. Hilfsschulen etc. Jedoch möge die Trennung der Schüler nach pädagogisch-pathol. Gesichtspunkten auch nicht zu weit getrieben werden. (Sog. Befähigungsklassen!) Für die Beaufsichtigung (Inspektion) der Schulen enthält und giebt die päd. Pathol. ebenfalls wichtige Richtlinien, die sie beachten muſs, wenn sie dauernd sachgemäſs und damit gerecht sein will. Endlich weist Ref. noch nach (indem er sich G. A. Lindners Einteilung der »philosophischen Pädagogik« in: Individual- und Sozialpädagogik aneignet), daſs die Ausbildung und Beachtung der päd. Pathologie den Forderungen sowohl der Individual- als auch der Sozial-Pädagogik entspricht. An der dem Vortrage folgenden, sehr anregenden Debatte beteiligen sich die Herren Langermann-Barmen, Beetz-Gotha, Dux-Düsseldorf, Voſsnacke-Soest, Prybill-Freudenberg, Koch-Insterburg und der Referent, welcher einigen erhobenen Einwendungen begegnet und seiner Freude Ausdruck giebt, daſs seine Anregungen Interesse gefunden. — In der 2. Sitzung (am 5. Juni früh 8—$^1/_2$ 10 Uhr) sprach Rektor H. Wigge-Rodenkirchen in Oldenburg (früher in Coswig in Anhalt) über das sehr zeitgemäſse Thema: »Die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik.« Seit Begründung der Zeitschrift »Deutsche Schule« ist bekanntlich die »soziale Pädagogik« lebhaft in Erörterung gezogen worden (Deutsche Schule 1899 ff., Frankfurter Schulzeitung 1897 ff., Pädag. Monatsblatt, Dessau 1897 ff.) Schon vor 2 Jahren auf der Delegiertenversammlung zu Breslau drohte ein Zusammenstoſs der Meinungen betreffs des Punktes »Sozialpädagogik«, der aber glücklicherweise unterblieb. Schreiber d. Zeilen schöpfte schon damals aus diesem Sachverhalte den Plan, auf die nächste Tagesordnung der F. V. f. ph. Päd. das genannte Thema zu stellen, zu dessen Bearbeitung sich freilich (trotz vieler Umfragen!) nicht leicht jemand gewinnen lassen wollte. Hrn. Koll. Wigge gebührt daher auch an dieser Stelle Dank für Übernahme des Referates über das ebenso interessante als schwierige Thema. Da den Lesern des »Päg. Monatsblattes« (Dessau seit 1894) der Standpunkt des Referenten bekannt war — Wigge war m. W. der eigentliche Leiter des Blattes — so hätten manche Teilnehmer gern neben Wigge einen Korreferenten gesehen, der in Betreff der Sozialpädagogik mehr, wenn ich so sagen darf, auf »positivistischem« Standpunkte gestanden hätte. Doch — der bloſse Wunsch schafft keine Referenten. Übrigens entledigte sich nun Hr. Koll. Wigge seiner schweren Aufgabe in durchaus sach-

gemäfser und höchst ansprechender Weise, die zum Schlusse des Vortrages lebhaftesten Beifall hervorrief. Der Vortragende untersuchte scharf, aber streng objektiv, was die Hauptvertreter der sog. Sozialpädagogik (Rifsmann, Dr. Theob. Ziegler, Tews, Prof. Dr. P. Natorp, Dr. P. Bergemann u. a.) eigentlich unter sozialer Pädagogik verstehen; er machte darauf aufmerksam, dafs noch vieles unsicher, unbestimmt, ja, widerspruchsvoll in der ganzen Kontroverse und ihren Ergebnissen sei, und stellte zum Schlufs seine eigene Auffassung des Gegenstandes in anziehender Weise dar. Auf eine genaue Inhaltsangabe des Vortrages mufs hier verzichtet sein, da dem Referenten nur sein Gedächtnis als Auskunftsbureau über den Gegenstand zur Verfügung ist. Der Vortrag wird vollinhaltlich im Druck erscheinen in dem von H. Wigge gemeinschaftlich mit Johs. Meyer herausgegebenen »Deutschen Schulmann«, der Fortsetzung des päd. Monatsblattes (Dessau 1900, Österwitz und Voigtländer.) Sicherlich wird sich dann an die Ausführungen des Referenten noch eine ausgiebige Erörterung in der pädagogischen Presse anschliefsen. Es werden sonach sicherlich auch die Leser der »N. B.« von dem Vortrage und seiner Wirkung Kenntnis nehmen, bez. erhalten. — Die Debatte über den vielgenannten Gegenstand wurde auf Vorschlag des Vorsitzenden angesichts der bald beginnenden 1. Hauptversammlung angesetzt auf nachmittags 5 Uhr; ihr sollte sodann der 3. Vortrag (über »Suggestion und Erziehung«) folgen.

Nach Eröffnung der 3. Versammlung machte der Vorsitzende einige Mitteilungen über die Gruppen Sachsen und Bayern der F. V. f. phil. Päd., während G. Sievert-Niederschelden über die rührige Gruppe Westfalen referierte. (Erstere seit 1893 und 96, letztere seit 94 bestehend.)

Zur Einleitung der Diskussion erhält nochmals Hr. Koll. Wigge das Wort, um die Gesichtspunkte seines Vortrags kurz anzudeuten. An der Debatte beteiligen sich Kasten-Köslin, der Vors., Langermann-Barmen und der Referent (im Schlufsworte). Der erste Redner ist mit dem Vortragenden im wesentlichen einverstanden, modifiziert aber diese und jene Äufserung desselben; dafs der Gegenstand überhaupt lebhaft erörtert werde, dazu habe Rifsmann mit die Anregung gegeben, welche verdienstlich sei. Der Vors. wendet sich gegen einige zu scharfe Ausdrücke des Vortragenden, welche sich auf die Anschauungen Natorps u. a. bezogen; dafs die Einführung des Terminus Sozial-Pädagogik ein Fehler gewesen, wie Ref. behauptet hatte, kann der Vors. nicht ohne weiteres zugeben: Hat doch auch Diesterweg, den niemand einen unklaren Kopf schelten kann, von Soz.-Päd. gesprochen. (Vergl. Wegweiser, 5. Aufl. I, 153.) Langermann freut sich ebenfalls der Untersuchung, die der Sache gewidmet wird, und hofft, dafs sich die Meinungen immer mehr läutern werden. Derselben Hoffnung ist der Vortragende, welcher zum Schlufs zur Beilegung des Streites und zur Beteiligung an positiver Arbeit auffordert. — Eine grofse Anziehungskraft auf die Besucher hatte auch

der dritte Vortrag ausgeübt; es sprach Hr. Richard Engel (bisher Lehrer in Elberfeld, jetzt Heilpädagoge in Köln) über »Suggestion und Erziehung«. (Mit besonderer Berücksichtigung der Kinderfehler und Heilung durch hypnotische Suggestion.) Vortragender führt aus: Suggestion im weiteren Sinne sei alles, was auf die Seele einwirkt. Hypnose ist ein verengter Bewufstseinszustand, in dem die Kritik ausgeschaltet ist. Post-Hypnose = Wirkung des hypnotischen Zustandes nach dem Erwachen; Autosuggestion = eigene Eingebung. Ref. erzählt, er habe sich seit 20 Jahren mit dem Gegenstande befafst und nun den Lehrberuf aufgegeben, um sich ganz der Heilpraxis zu widmen; er führt einige von den Anwesenden mit Staunen wahrgenommene Demonstrationen vor an 2 Schülern und 2 Teilnehmern der Versammlung. (Den 8jährigen Knaben versetzt er in hypnotischen Schlaf, in dem derselbe etwa $^1/_2$ Std. lang stehend verharrt; er suggeriert ihm, dafs er nach dem Erwachen vom Tisch springen, sehr munter sein und tief atmen werde; dies erfolgt auch.) Hr. Engel betonte, dafs er diese 4 Personen zuvor nicht kannte. Im ganzen habe er bereits 8000 Fälle geistig-physischer Fehler behandelt, z. B. Schlaflosigkeit, Bleichsucht, Stottern etc. Im weiteren Verlaufe seines Vortrages gab Ref. beherzigenswerte Winke, die der Hypnotismus und Suggestionismus in 1. Linie stellen, als da sind: Behandle die Stotterer mit Liebe! stärke aller Schwachen Selbstvertrauen! zerstöre jede unbegründete und schädliche Furcht in den Seelen der Kinder! etc. etc. Dem höchst spannenden Vortrage hatte Hr. Engel folgende Leitsätze zu Grunde gelegt:

1. Eine eingehende Kenntnis des Suggestionismus mit Einschlufs des Hypnotismus ist für den Lehrer und Erzieher von unschätzbarem Werte.

2. Sie setzt ihn in den Stand, seine schwierige Aufgabe leichter und besser zu erfüllen auf dem Gebiete des Unterrichts sowohl wie der Erziehung.

3. Eine praktische geeignete Handhabung der Suggestion wird oft Gebrechen und Unarten im Keime zu ersticken vermögen, die sonst zu Schädigungen der leiblichen und geistigen Gesundheit führen können. (Stottern, Nägelkauen, Stehlsucht etc. etc.)

4. Darum ist eine Einführung in diese praktische Psychologie zu empfehlen.

Es folgte dem Vortrage eine langanhaltende Debatte, welche namentlich in vielen Anfragen, die an den Referenten gerichtet wurden, gipfelte, sowie den Wunsch mehrmals auftauchen liefs, der Vortragende möge die einschlägige Litteratur namhaft machen. Dem Wunsche soll Genüge geschehen in dem Berichte, welcher nach den stenographischen Protokollen der Lehrerversammlung veröffentlicht werden wird. Hoffentlich findet dieser Bericht auch Platz in der Allgem. D. Lehrerzeitung, welche früher regelmäfsig auch die Protokolle der Nebenversammlungen ihren Lesern unterbreitete. Schreiber d. Z.

hegt die Bitte, das Protokoll der Kölner Tagung der Fr. V. möge ebenfalls in päd. Zeitschriften Abdruck finden, da es den hier erstatteten Bericht in wichtigen Punkten vervollständigen wird. — An der Debatte nahmen teil: Steinberger-Darmstadt, Gindler-Schmargendorf b. Berlin, Zeitz-St. Johann, Beetz-Gotha, Eschweiler-Horrem, der Vorsitzende und der Referent. Letzterer ist zu ferneren Auskünften auch weiterhin gern bereit. (Köln, Mauritiuswall 69.) Der Vors. dankte Hrn. Engel, dafs er dieses den Zusammenhang von Leib und Seele betreffende, in das Gebiet der päd. Anthropologie einschlagende Kapitel innerhalb der Fr. V. f. ph. P. behandelt hat.

Die 4. Sitzung (am Donnerstag, den 7. Juni, früh 8—$^1/_2$11 Uhr) war leider nur schwach besucht, da sie ungünstig placiert war. (Es fanden gleichzeitig die Delegiertenversammlung und die — Festfahrten statt!) Den Vortrag hielt Hr. Gustav Anders-Charlottenburg über das Thema: »Das Willensproblem und seine pädagogische Bedeutung.« Der Vortrag war gedacht als die Fortsetzung eines in Breslau gehaltenen über »Naturnotwendigkeit und Willensfreiheit.« (Vergl. die Berichte über die Breslauer Versammlung: Allg. D. Lztg. und Neue Bahnen 1898.) Hatte der Breslauer Referent (Beetz) das Grundproblem der Willensfreiheit vom Standpunkte des Indeterminismus aus behandelt, so stand der Kölner Vortragende auf dem Standpunkte des Determinismus; waren im ersten Vortrage die pädagogischen Folgerungen mehr nur angedeutet, so wurden sie diesmal hervorgehoben. Dem sowohl im allgemeinen, als auch in seinen Einzelheiten sehr interessanten Vortrage lagen folgende Leitsätze zu Grunde: Der Determinismus nimmt an, dafs das menschliche Handeln stets durch das stärkste Motiv bestimmt werde, während der Indeterminismus behauptet, dafs der Wille unter den Motiven wählen könne. Die Freiheit des Willens wird weder durch die allgemeine Erfahrung bewiesen, noch ist sie eine notwendige Voraussetzung der Sittlichkeit. Gegen die Freiheit des Willens spricht: a) die Psychologie, welche als Ursache der Willenshandlung das durch Associationsgesetze bedingte Spiel der Motive und die Bewegungsvorstellung, dagegen keinen freien Willen nachweist; b) das Vorhandensein moralischer Anlagen oder das Fehlen derselben, das sich namentlich an geborenen Verbrechern zeigt; c) die Vererbung, welche moralische Eigenschaften festlegt und so den Charakter mitbestimmt; d) die Thatsache, dafs Erziehung und Umgebung den Menschen von Jugend auf formen. Das Gefühl der Freiheit erklärt sich daraus, dafs die Motive unsers Handelns in uns selbst liegen. Aus der Determination des Willens ergeben sich für die Pädagogik folgende Forderungen: Für die sittliche Erziehung ist der Unterricht, auch der Religionsunterricht nicht ausreichend; die Hauptsache ist vielmehr die Gewöhnung. Daher liegt der Schwerpunkt der Erziehung im Elternhause, und durch soziale Mafsnahmen müssen alle Eltern in die Lage gesetzt werden, sich um die Erziehung der Kinder kümmern zu können. Sittlich gefährdete Kinder sind möglichst frühzeitig in bessernde Verhältnisse zu bringen. Für

die sittliche Gewöhnung ist erforderlich: a) als Hauptsache das Beispiel der Erzieher, b) konsequentes Anhalten zu sittlichem Handeln, c) Berücksichtigung der Eigenart des Kindes, d) Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, entsprechend der Entwicklung des Kindes und dadurch Vermeidung sittlicher Frühreife, e) besondere Vorsicht und allmähliches Gewöhnen an Selbständigkeit beim Übergang aus dem engen Kreis des Hauses in die Welt. Die Eltern müssen mit pädagogischen Kenntnissen ausgerüstet sein. Der Unterricht dient zur Erweiterung, Ergänzung und Vertiefung der Erfahrung. An der Debatte beteiligen sich Zeitz-St. Johann, der Vorsitzende, der 2. stellv. Vorsitzende Rektor Sievert und der Referent. Der Vors. steht auf dem Boden des Indeterminismus und entwickelt die Hauptgedanken desselben; von dem Indeterminiertsein des Willens gelange der Mensch — wesentlich durch die Erziehung — zum Determiniertsein des Willens, zum Charakter. Auffallenderweise ergäben sich die in den Leitsätzen des Referenten aufgestellten pädagogischen Folgerungen recht eigentlich aus den Lehren des Indeterminismus! Sievert weist darauf hin, dafs auch die sog. physiologische Psychologie das Problem der Willensfreiheit bisher nicht zu lösen vermocht. Der Referent hält im Schlufswort in milder, aber bestimmter Weise an seiner Anschauung fest, die geeignet erscheine, den Pädagogen aus einer gewissen Sicherheit aufzuschrecken. — Mit Dank an die Referenten und den Ortsausschufs, von dessen Mitgliedern namentlich Hr. Kollege Meschede der Fr. V. treu gedient als Schriftführer, schliefst der Unterzeichnete die Versammlung. — Im Anschlufs an diesen kurzen Bericht sei einer Meinung begegnet, die betreffs der Fr. V. f. ph. Päd. dem Vorsitzenden ausgesprochen worden ist von einigen angesehenen Männern Herbartscher Richtung: Man glaubte nämlich annehmen zu dürfen, die Fr. V. sei eine Art von Konkurrenzunternehmen gegen den bekannten »Verein für wissenschaftliche Pädagogik« (Herbartscher Richtung). Durchaus nicht! Wie die Fr. V. eine Ergänzung der Hauptversammlungen einerseits bedeutet, so allerdings andererseits auch des Vereins f. w. P. Aber zu einem Konkurrenzunternehmen gegen ihn fehlt ihr nicht mehr als alles: Die Fr. V. f. philos. Päd. erhebt keine Steuern wie jener Verein; sie hat eine lockere Organisation; sie stützt sich nicht wesentlich auf ein Organ, sondern hat ihrer mehrere: Allgem. D. Lehrerzeitung, Neue Bahnen, Rheinische Blätter; in ihr finden sich naturgemäfs die verschiedensten Richtungen vertreten, wie die bisherigen 5 Tagungen zeigen, während sich der V. f. w. P. einer gröfseren geistigen Homogenität seiner Mitglieder erfreuen kann, — wie vielleicht Moltke gesagt haben würde. Der Verein f. w. P. kann auf achtunggebietende päd. Veröffentlichungen blicken (über 30 Jahrbücher mit Erläuterungen etc.), während für die Fr. V. f. phil. Päd. mehr das Wort Uhlands gilt:

Kann man's nicht in Bücher binden,
was die Stunden dir verleih'n:
Gieb ein fliegend Blatt den Winden,
muntre Jugend hascht es ein!

Und was dergl. Unterschiede mehr sind! Alles in allem: Der V. f. w. P. kann getrost ganz hochherzig auf die um 25 Jahre jüngere Fr. V. f. philos. Päd. blicken. Sie mufs sich natürlich, um einen festen Halt zu haben, nach wie vor an die deutsche Lehrerversammlung anschliefsen und ihr folgen, während der V. f. w. P. selbständige Tagungen abhält. Bei diesem Sachverhalte mag es allerdings sein, dafs Schulmänner sind, welche alle 2 Jahre — wenn die Deutsche Lehrerversammlung und jener Verein gleichzeitig tagen — sich vor die Frage gestellt sehen: Gehe ich hierhin oder dorthin? Sollte hierin der Kern der oben angedeuteten Befürchtung zu finden sein, so liefse sich leicht Abhilfe schaffen: Wie viele Landeslehrervereine es gethan, so dürfte auch der Herbartsche Verein erwägen, ob nicht in den Jahren, wo eine Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung stattfindet, die betr. Versammlung von Pfingsten weg auf einen anderen Zeitpunkt zu verlegen sei. Denn niemand kann zugleich 2 Herren, oder, was dasselbe besagt, 2 Versammlungen dienen. »Schicket euch in die Zeit!« heifst es für alle, welche auch den grofsen Versammlungen beiwohnen wollen. — Die Fr. V. f. philos. Päd. ist nicht aggressiv, und wird es sicher auch nie sein. Daraus geht hervor, dafs sie niemandem, keiner Vereinigung »Konkurrenz« machen will oder kann. Sie wirkt in ihrer Weise, so viel sie bei den gegebenen Verhältnissen vermag.

Nach einem bekannten Dichterworte hat die Erde Raum für alle Menschen, sowohl der Gegenwart als der fernsten Zukunft. So hat auch die Wissenschaft Raum für alle, die ihr Interesse entgegenbringen! Sie hat auch Raum für alle Anschauungen: Sind diese unberechtigt, so werden sie *ad absurdum* geführt; sind sie berechtigt, so werden sie Boden gewinnen und befruchtend wirken.

•Dresden, im Juni 1900.

F. A. Steglich,
L., Dr. ph., 1. Vors. der Fr. V. f. ph. Päd.

Strömungen auf dem Gebiete des aufserdeutschen Schulwesens.

III.

In Belgien sehen die leitenden Staatsmänner, wie von Tossendorf-Brüssel in den »Deutschen Stimmen« (I Nr. 8) darlegt, »ihr politisches Ideal im »Leben Gregorius VII.«, in der kirchlichen »Diktatur Innocenz' III.« und in der »Bulle *Unam sanctam* Bonifacius' VIII.«; sie stellen die weltliche Macht völlig in den Dienst der Kirche und sehen darin allein die Berechtigung ihrer Existenz. Die Kirche hat daher auch nach ihrer Ansicht als vollkommen selbstständige, aufserhalb der bürgerlichen Gesetze, über der weltlichen Macht bestehende und frei aus sich heraus organisierte Gesellschaft alle Gewalt im Himmel und auf Erden; aus freien

Stücken überträgt der Papst die Verwaltung der weltlichen Dinge im Staate dem König und seinen Ministern. Dafs bei solchen in den leitenden Kreisen herrschenden Anschauungen der Jesuitismus sein Haupt erhebt und nach Verwirklichung seiner Theorien strebt, ist leicht erklärlich; zum Glücke findet er aber in dem Liberalismus einen starken Gegner, der ihm seine Alleinherrschaft streitig macht. Leider haben die Liberalen bei den Wahlen in den Jahren 1893, 1896 und 1898 mit den Klerikalen paktiert, um die Wahl von Sozialisten zu verhüten; sie wollten den Teufel austreiben mit Beelzebub, dem obersten der Teufel. Zu bald aber mufsten sie erkennen, dafs die schwarzen Internationalen sich von den roten nur durch das Kreuzzeichen unterscheiden, dafs der Ultramontanismus ebensowenig eine staatserhaltende Macht ist wie der Sozialdemokratismus in seinen extremsten Formen. In welcher Weise die Klerikalen ihre Herrschaft ausgeübt haben, davon geben folgende Daten ein beredtes Zeugnis. 1846 gab es in Belgien 779 Klöster mit 12 000 Mönchen und Nonnen; 1890 waren es schon 1 775 Klöster mit 30 000 Mönchen und Nonnen. Der Wert des Besitzes der Klöster an Immobilien betrug 1846 642 Millionen Franken; 1895 erreichte er die Höhe von 1 657 Millionen, d. h. den zehnten Teil des unbeweglichen Vermögens des ganzen Landes.

Im Kampfe gegen die Volksbildung fand der Jesuitismus in Belgien einen günstigen Boden; hier war schon seit dem von Karl V. gegebenen Edikt von 1546 in seinem Geiste gearbeitet worden. Dieses Edikt verhängte hohe Geldstrafen und die Verbannung gegen diejenigen, welche ohne Erlaubnis des Ortsgeistlichen eine Schule eröffneten; so konnten nur Kirchenschulen existieren, in denen das Alphabet, das Vaterunser, das Ave, das Credo, das Confiteor und die Bufspsalmen gelehrt wurden. Die spanische Inquisition, welche über die Niederlande hereinbrach, erstickte die Wissenschaft; der religiöse Terrorismus unterdrückte jeden freien Gedanken mit Scheiterhaufen, Verbannung und Einziehung des Vermögens. Erst das französische Direktorium von 1797 hob diese kirchliche Allmacht und mit ihr die wissenschaftliche Ketzerei auf; es wurden nun auch seitens des Staates Schulen errichtet. Während aber in den kirchlichen Privatschulen der religiöse Fanatismus herrschte, finden wir in den Staatsschulen den revolutionären; die Artikel der Menschenrechte und der republikanische Katechismus standen im Mittelpunkte der Staatsschulen. Bald jedoch gewann der Klerikalismus wieder Oberwasser; trotz Art. 14 der freiheitlichen belgischen Verfassung von 1851, durch welchen jedem Bürger völlige Gewissensfreiheit zugesichert wird, hat die klerikale Regierung Mittel und Wege gefunden, um den konfessionellen Schulen den gröfsten Teil der Staatsunterstützungen zufliefsen zu lassen. »Seit 15 Jahren«, sagt von Tossendorf-Brüssel (Deutsche Stimmen I Nr 4), »bemühen sich die Klerikalen, die Volksklassen nicht in einem höheren Mafse aufzuklären, als es ihnen — besonders aber der Regierung selbst — zuträglich ist; von dem Grundsatz ausgehend,

dafs das Volk wie ein Kind behandelt werden müsse, dafs aber die Kinder nicht alles wissen dürfen und ihnen eine fromme Lüge zuträglicher sein könne als die reine Wahrheit, thut sie fürsorglich alles Mögliche, um dem Volke nicht mehr Bildung zuzuwenden, als eben zu seinem Seelenheil erfordert ist«. Ist es da ein Wunder, dafs die mittleren Volksschichten erstaunlich ungebildet, die Arbeiterklassen aber geradezu kulturlos sind und die ersteren sich von den klerikalen, die letzteren sich von den sozialistischen Fanatikern ins Schlepptau nehmen lassen? Was man saet, erntet man! Und doch jammern die Bischofsblätter noch von den Gefahren der Bildung und des Liberalismus, welche das Volk in seiner Freiheit, dumm zu sein, beschränken und den Altar der Wissenschaft neben den Altar Gottes errichten, die Wissenschaft an die Stelle der Religion setzen wollen; und die Regierung leiht diesen Lügen ein offenes Ohr! »Die Anschläge der Regierung gegen das Schulwesen sind so zahlreich und herausfordernd, dafs es nicht befremden darf, wenn auch die gemäfsigten Liberalen jüngst die Devise angenommen haben: »Lieber gehen wir einen Bund mit dem roten Teufel, d. h. mit den Sozialisten ein, als dafs wir die ultramontane Herrschaft, noch länger erdulden sollten«. (v. Tossendorf). Wer Ohren hat zu hören, der höre!

Wie es in Belgien mit dem Volksschulwesen aussieht, erfahren wir aus einem Bericht von Prof. Dr. Hoffman in Gent (Deutsche Zeitschr. f. ausld. Unterrichtsw. I 322, II 53 ff.); als ein Gegenstück hierzu erscheint die Schilderung, welche Dr. J. A. Keller in dem von ihm herausgegebenen Werk des Professors Achille (Theoretische und praktische Methodik) von dem Schulkampf in Belgien gibt. Seit dem Bestehen des Königreichs (1830) sind vier Volksschulgesetze erlassen worden: 1842, 1879, 1884 und 1895; in denselben werden die Forderungen des Staates an die Gemeinden bezüglich der Verwaltung und Organisation der Volksschulen festgegestellt. Während das Grundschema der Organisation in allen vier Gesetzen sich wesentlich gleich bleibt, gehen sie bezüglich des politischen Verhältnisses des Staates zur Schule und namentlich zum Religionsunterricht auseinander, je nachdem die Liberalen oder Konservativen die Oberhand im Staate haben; die ersteren wollen ein konfessionsloses, rein staatliches, die letzteren ein konfessionelles, kirchlich-staatliches Unterrichtswesen. Die Revolution von 1830 war gröfstenteils wegen der Schulfrage entstanden; denn unter der holländischen Regierung war der Herrschaft des vom Geist des Jesuitismus erfüllten Klerus über die Schule ein Ende gemacht, die Schule zur Staatsanstalt erhoben und der Religionsunterricht daraus entfernt worden, was natürlich die Kirche zum Kampfe gegen den Staat herausforderte. Mit der Lostrennung von Holland mufste auch das Unterrichtsgesetz fallen; es wurde die schrankenloseste Unterrichtsfreiheit proklamiert, und alle holländischen Lehrer wurden entlassen. Nun gründete die Kirche aus ihren und ihrer Gläubigen Mitteln Schulen neben

den aus Staatsmitteln erhaltenen öffentlichen Schulen; 1836 vereinigten sich Kirche und Staat zu gemeinsamer Thätigkeit, indem die Kirche alle ihre Schulen, welche von dem Staat, den Gemeinden oder aus öffentlichen Fonds eine Unterstützung erhielten, der Inspektion des Staates unterwarf, dabei aber ihren Einfluſs auf diese Schulen behielt. Das Bedürfnis nach einer staatlichen Regelung des Schulwesens machte sich mit der Zeit immer energischer geltend und fand endlich im Volksschulgesetz von 1842 Befriedigung; die belgische Schulgeschichte von 1830—1842 hat den Beweis geliefert, daſs weder private Körperschaften noch die Kirche ein tüchtiges und ausreichendes Unterrichtswesen zu schaffen vermögen. Nach dem Gesetz von 1842 sollte in jeder Gemeinde höchstens in zwei oder mehreren Gemeinden gemeinsam wenigstens eine Gemeindeschule sein; nur wenn durch Privatschulen ausreichend für den Unterricht gesorgt war, konnte sie von der Gründung einer Schule entbunden werden, muſste aber für diese Schulen auf die Staatszuschüsse verzichten. Religion und Moral waren in den Volksschulen obligatorisch, standen im innigsten Zusammenhang und waren konfessionell nach der Mehrheit der Schüler, während die Minderheit davon dispensiert war. Die Schulaufsicht führten ein Vertreter des Staates und ein solcher der Kirche; die Geistlichkeit hatte auch das Recht, dem Lehrer das Befugnis zur Erteilung des Religionsunterrichts su erteilen oder zu verweigern. Da die Anstellung eines Lehrers ohne diese Befugnis mit Schwierigkeiten verknüpft war und die Verweigerung derselben auch als eine Beanstandung des sittlichen Verhaltens des Lehrers betrachtet wurde, so hatte die Kirche eine groſse Gewalt über den Lehrer und damit über die Schule; war der Staat in dieser Hinsicht der Kirche nicht entgegenkommend, so verbot die Geistlichkeit von der Kanzel herab den Eltern den Besuch dieser Schule und zwang so entweder den Staat oder den Lehrer zum Nachgeben im Sinne der Kirche. Aber selbst wenn der Staat und die Lehrer ganz im Sinne der Kirche arbeiteten, so verdammte doch die Geistlichkeit die Gemeindeschulen zugunsten der Anstalten der Schulbrüder und Schulschwestern; auch wurde überall der Religionsunterricht auf Kosten der anderen Unterrichtsfächer bevorzugt. Immer lebhafter wurde daher der Wunsch der Liberalen, die Schule von der Kirche zu trennen, ein rein staatliches Unterrichtswesen zu schaffen und eine gänzliche Trennung des Schulunterrichts von der Religionslehre herbeizuführen; dieses Streben führte zum Volksschulgesetz von 1879. Durch dasselbe wurde jede Gemeinde gezwungen, wenigstens eine Schule zu errichten und zwar allein oder mit einer andern Gemeinde; die Zentralverwaltung setzte die Zahl der übrigen Schulen jährlich fest und hatte auch das Recht, mit den Volksschulen Spiel- und Fortbildungsschulen zu verbinden. Das Gesetz schied die Moral von der Religion; erstere resp. in Verbindung mit einem konfessionslosen Religionsunterricht wurde zu einem obligatorischen Lehrfache gestempelt, letztere, resp. der konfessionelle Religionsunterricht, der Familie resp.

der Kirche überlassen, welche ihn in dem Schulhause aufserhalb der Schulzeit erteilen lassen konnte, auch durch den Lehrer, wenn dieser es freilwillig that. Dagegen wurden in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen: Geographie, Geschichte Belgiens, Zeichnen, Formenlehre, Naturkunde, Turnen, Gesang und für Mädchen Handarbeiten. Die geistliche Inspektion der Schule war ganz aufgehoben, der Lehrer vom Klerus völlig frei; die Schulaufsicht wurde durch weltliche Inspektoren ausgeübt. Ebenso lag natürlich auch die Leitung der Lehrerseminare, von denen ebenfalls der konfessionelle Religionsunterricht ausgeschlossen war, in den Händen des Staates; als Kommunallehrer waren nur noch die in den Staatsseminarien ausgebildeten Lehrer wählbar. Ein solches Gesetz war natürlich dem Streben des Kirchentums schnurstracks entgegen; es begann daher einen heftigen Schulkrieg; die Geistlichkeit verfolgte die staatlichen Lehrer auf alle erdenkliche Weise mit herzloser Heftigkeit und Bitterkeit und setzte im Verein mit den katholischen Abgeordneten die unsinnigsten Übertreibungen und Entstellungen in Umlauf. Da der Staat aber gemäfs der Verfassung die Kinder nicht zum Besuch der staatlichen Schulen zwingen und jeder eine Schule gründen konnte, ohne Staat oder Kirche über den Unterricht Rechenschaft ablegen zu müssen, die Geistlichkeit aber auf die Eltern einen grofsen Einflufs ausübte, so standen die Staatsschulen bald leer, und die von der Kirche gegründeten Schulen füllten sich. 1879 z. B. befanden sich in der Kirchenschule zu Laroche 130, in der Staatsschule 10 Kinder, in der Kirchenschule zu Nivelles 1355 (vorher 555) und in der dortigen Staatsschule 532 (vorher 1269) Kinder; im Bistum Gent wuchs die Zahl der die Kirchenschule besuchenden Kinder innerhalb 2 Jahren um 5000. Die Kirche hat ein unveräufserliches Recht auf die Schule, da deren erster und vorzüglichster Zweck die religiöse Erziehung sein soll, es ist also an und für sich sündhaft, Staatschulen zu besuchen oder zu deren Besuch anzuhalten oder zur Gründung und Leitung solcher Schulen thätig mitzuwirken: das war die Auffassung des katholischen Klerus, welche durch Papst Leo XIII. in einer Ansprache (1880) sanktioniert und in Briefen an den König der Belgier zum Ausdruck gebracht wurde. Allen Eltern, welche ihre Kinder in diese Schulen schickten, allen Lehrern, die an ihnen unterrichteten, allen Schul- und Staatsbeamten, die an ihrer Leitung und Verwaltung beteiligt waren, wurden daher gemäfs den Instruktionen der Bischöfe die Sakramente verweigert; wie solche Mafsregeln bei wenig gebildeten Volksmassen wirken, weifs jeder, der Gelegenheit hat, hierin Erfahrungen zu machen. Um Lehrer für die Kirchenschulen, die nun massenhaft gegründet wurden, zu erhalten, wurden Ferienkurse zur Heranbildung von Lehrern errichtet; um die Lehrer in den von der Kirche gewiesenen Bahnen festzuhalten, wurden Lehrer-Exercitien eingerichtet und ein Verein katholischer Lehrer gegründet. Schon 1884 hatte die katholische Kirche auf diesem Wege den Sieg errungen; allerdings war er noch nicht voll, denn es wurde den Gemein-

den durch das Gesetz von 1884 überlassen, den konfessionellen Religions- und Moralunterricht in den Lehrplan der Schule aufzunehmen, aber sie konnte auch gezwungen werden, für 20 und mehr Familienväter mit schulpflichtigen Kindern, wenn diese an dem konfessionellen Religions- und Moralunterricht nicht teilnehmen wollten, eine oder mehrere Spezialklassen zu errichten und umgekehrt eine konfessionelle Privatschule zu adoptieren, wenn sie auf den Wunsch von 20 Familienvätern sich weigerte, den konfessionellen Religions- und Moralunterricht in die Gemeindeschule aufzunehmen. Die Ausbildung der Lehrer wurde vom Staat überwacht; die Lehrer an den Privat- resp. Kirchenschulen standen denen an Staatsschulen in jeder Hinsicht gleich. Die Gemeinde wählte die Lehrer; da hierbei die Kirche im ausgedehntesten Maſse ihren Einfluſs geltend machen konnte, so erhielten die in den kirchlichen Anstalten ausgebildeten Lehrer rascher eine Anstellung als diejenigen, welche ihre Ausbildung in staatlichen Anstalten erhalten hatten. Der Staat hatte zwar das Recht zur Inspektion der Schulen, übte es aber selten aus; so konnte auch hier die Kirche nach Belieben schalten und walten. Obgleich nun die meisten Gemeindeschulen konfessionellen Religions- und Moralunterricht einführten, so ging doch das Bestreben der kirchlichen Partei darauf hinaus, die Volksschule ganz unter die Herrschaft der Kirche zu bringen; das hoffte sie durch das Volksschulgesetz von 1895 zu erreichen. Nach demselben sind die Volksschulen Simultanschulen mit konfessionellem Religionsunterricht, von dem aber jedes Kind dispensirt werden kann; der auſserreligiöse Unterricht hat einen neutralen Charakter; die geistlichen Inspektoren haben nur die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts. Der Lehrer kann nach dem Gesetz ohne seine Einwilligung nicht mit dem Religionsunterricht belastet werden; weigert sich der Lehrer, so können die Geistlichen eine andere Laienperson gegen Bezahlung mit der Erteilung des Religionsunterrichts beauftragen, was natürlich eine Mehrbelastung der Gemeindefürsorgen zur Folge hat, die dann dem Lehrer zur Last gelegt wird. Die Staatszuschüsse werden nach dem Gesetz von 1895 gleichmäſsig an staatliche und private resp. kirchliche Schulen verteilt, sofern sich die letzteren gewissen gesetzlichen Bedingungen unterwerfen; so wurde der Staat zum Zahlmeister der Kirche gemacht, denn in die Organisation der kirchlichen Schulen darf er sich nicht mischen.

Wie es unter den gegebenen Verhältnissen mit der Volksbildung in Belgien in den verschiedenen Zeiten ausgesehen hat und heute aussieht, kann man sich leicht denken. 1882 waren unter den in der klerikalen Schule vorgebildeten Rekruten 27 %, welche weder lesen noch schreiben konnten, und die andern zeigten eine nur oberflächliche Elementarbildung, bis auf 2 %, welche unvollständige besaſsen; vom Jahre 1888 an, wo sich die Wirkungen des liberalen Schulgesetzes von 1879 bemerklich machten, waren nur 12 % vorhanden, welche weder lesen noch schreiben konnten, und 36 %, welche eine vollständige Elementarbildung besaſsen. Von 1893 an

macht sich wieder die Wirkung des klerikalen Schulgesetzes von 1884 geltend; die Zahl der Rekruten mit vollständiger Elementarbildung sank immer tiefer, bis sie 1896 auf 9 % anlangte. Heute steht Belgien in seiner Volksbildung etwa auf derselben Stufe wie Japan, dessen Bewohner noch vor wenigen Jahren zu den wilden Völkern gerechnet wurden; unter 1000 Rekruten konnten 150 weder lesen noch schreiben (in Deutschland 5, in Holland 55, in Frankreich 74), 490 kannten nicht den Unterschied von Meter und Kilometer, 700 nicht die Weltgegenden, 750 nicht das Thermometer; dagegen wissen alle wohl zu reden von den Geheimnissen des Himmels und der Hölle. Die belgische Regierung veröffentlicht dem »Hann. Kour.« zufolge nicht gern statistische Daten über den Stand der Volksbildung, weil sie nicht haben will, dafs das Ausland von deren traurigem Zustand Kenntnis erlange. Indessen teilen verschiedene Stadtverwaltungen diese Rücksichten nicht, und so hört man denn von Zeit zu Zeit Einzelheiten, welche ein grelles Licht auf den geistigen Zustand des von den Klerikalen regierten Landes werfen. So geht aus einer Darstellung der Brüsseler Stadtverwaltung hervor, dafs in diesem Jahre bei der hauptstädtischen Rekrutenprüfung 157 von 1570 Stellungspflichtigen weder lesen noch schreiben konnten. Weitere 107 junge Leute konnten die Buchstaben nicht genügend unterscheiden, um ihren Namen unterzeichnen zu können. Wenn es mit der allgemeinen Volksbildung in Brüssel so aussieht, wie steht es damit erst auf dem flachen Lande? Darüber giebt uns der amtliche Bericht des klerikalen Unterrichtsministers Auskunft: es heifst darin: »Die Gemeindeverwaltung der gröfseren Orte, besonders der Städte, sind durchschnittlich sehr besorgt für das Gedeihen der Schulen; sie machen sich eine Ehre daraus, die ihnen vom Gesetz zugestandene Aufgabe mit löblichem Eifer zu erfüllen. Anders steht es auf dem Lande. Sei es infolge Untüchtigkeit in der Verwaltung, selbstischer Vorurteile oder unüberwindlicher Gleichgültigkeit, die ländlichen Gemeindeverwaltungen legen meistens gar kein Interesse für die Schulen an den Tag; sie sind weit davon entfernt, das Schulwesen als den wichtigsten Gegenstand ihrer wachsamen Fürsorge zu betrachten«. Belgien zählt 1 Million schulpflichtiger Kinder, 200 000 gehen gar nicht in die Schule, 600 000 verlassen sie, ehe der Unterricht zu Ende ist, nur 200 000 geniefsen den vollständigen Elementar-Unterricht, also nur der fünfte Teil der gesamten Schuljugend. Dazu kommt noch die ungemein schlechte Frequenz; sie bewegt sich zwischen 174 und 184 Tagen, so dafs sich der Schulbesuch durchschnittlich auf das halbe Jahr beschränkt. Wie schnell die klerikale Regierung mit dem Aufräumen der Staatsschulen ans Werk ging, geht aus folgender Statistik hervor. Im Juni 1884 trat sie ans Ruder; im Dezember desselben Jahres waren bereits aufgehoben: 810 Elementarschulen, 210 Verwahrschulen, 908 Forbildungsschulen, zusammen 1928 Schulen, die durch 1471 »freie« Schulen (d. h. Kirchenschulen) ersetzt wurden. Und das ist

bis auf den heutigen Tag immer so fortgegangen; es verläuft fast kein Tag, an dem der Staatsanzeiger nicht die Aufhebung irgend einer Staatsschule anzeigt. Schulbrüder und Schulschwestern treten sofort an die Stelle der diplomierten Staatslehrer. In den letzten drei Jahren ist die Zahl der freien, klerikalen Schulen von 1585 auf 2320 gestiegen. Ebenso verhält es sich mit den Lehrerseminaren. Die staatlichen Bildungsanstalten sind stetig in der Zahl gesunken, die freien, von Schulbrüdern geleiteten, haben sich stetig vermehrt, so dafs heutzutage fast dreimal so viel klerikale Lehrer- und Lehrerinnenseminare vorhanden sind als staatliche. Die klerikalen Gemeindeverwaltungen, die in Belgien mehr als doppelt so zahlreich sind, als die freisinnigen, ziehen die klerikalen Zöglinge den staatlichen vor; somit finden erstere meist sofort eine Anstellung, während letztere jahrelang sitzen bleiben. Bei der vorjährigen Milizaushebung der Stadtgemeinde Brüssel, wie die Frankf. Zeitung berichtet, konnten ca. 13 % der jungen Leute weder lesen noch schreiben; von 22244 Kinder in Brüssel, die zwischen 6 und 14 Jahren alt waren, gab es 3005, die keine Schule besuchten, 1113 davon streichen aufsichtslos umher; von den die Schule besuchenden Kindern verlassen manche die Schule schon im 10. oder 11. Lebensjahr. Die liberale Stadtverwaltung will den Schulbesuch heben, aber es fehlt ihr das Gesetz, welches den Schulzwang ausspricht. So sieht es in Brüssel aus; man kann sich nun ein Bild davon machen, wie es auf dem Lande aussieht, wo der Klerus uneingeschränkt in der Schule herrscht.

C. Referate und Besprechungen.

Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung.[1])

Referat von Dr. phil. **Paul Bergemann** in Jena.

Die moderne, physiologisch begründete Psychologie läfst es als ganz zweifellos erscheinen, dafs der Ausfall oder auch nur die Schädigung irgend eines Sinnes eine Beeinträchtigung der geistigen Fähigkeiten des Menschen bedeutet. Demzufolge bemüht sich die neuere Pädagogik, für fehlende oder mangelhaft entwickelte Sinne durch erzieherische Mafsnahmen, die von Kindesbeinen an einzutreten haben, Ersatz zu schaffen. Das geschieht zumeist auf die Weise, dafs einem anderen, gesunden Sinne die Funktionen des ausgefallenen oder verkümmert gebliebenen mit übertragen werden. Soweit möglich wird zudem versucht, Verkümmerungen zu beseitigen, die Entwickelungs-Fehler selbst also zu heilen. Wer sein Leben solchem Thun widmet, verdient sicherlich Lob und Anerkennung. In der Wirklichkeit ist es aber leider darum noch recht schlecht bestellt. Der Grund liegt darin, dafs man, aufser einem kleinen Kreise von Wissenden, die Tragweite irgendwelcher Sinnes-Störungen nicht kennt und begreift oder doch, namentlich sofern es sich um geringfügigere Unregelmäfsigkeiten handelt, es damit nicht ernst genug nimmt. Deshalb ist ein Buch wie das Brauckmann'sche freudig zu begrüfsen und ihm weiteste Verbreitung im Publikum zu wünschen. Dasselbe beschäftigt sich mit den Störungen des Gehörsinnes. Und gerade diese erfordern besondere Aufmerksamkeit. Denn das Gehör ist von allergröfster Bedeutung für das Geistesleben des Menschen, sowohl nach der intellektuellen als auch nach der gemütlichen Seite hin. Und aufserdem sind bei ihm schon kleine Abnormitäten wegen der schlimmen Folgen, die sie leicht nach sich ziehen können, beachtenswert.

Die Mängel des Gehörsinns beruhen auf zweierlei Ursachen, indem sie entweder angeborene ober erworbene sein können. Was die Störungen selbst betrifft, so hat man mittelbare und unmittelbare zu unterscheiden. Diese sind solche des nervösen Apparates; jene haften den mit demselben in Verbindung stehenden Organen an. Man kann auch so sagen: Die einen sind physiologisch, die anderen physikalisch bedingt. Dafs die letzteren keineswegs geringer anzuschlagen sind als die ersteren, dafür giebt Brauckmann in dem Eingangs-Kapitel seines Werkchens zahlreiche Belege. Ich greife hier nur einiges heraus. In den Gehörgang eingedrungene

[1]) Karl Brauckmann, »Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung«. Leipzig 1896, Hermann Haacke. Preis 2 M.

Fremdkörper können daselbst Entzündungen hervorrufen, die, besonders wenn sie vernachlässigt werden, leicht auf das Mittelohr übergreifen und einen nicht wieder gut zu machenden Schaden anrichten. Desgleichen kann eine zu geringe und ebenso eine vermehrte Absonderung des Ohrenschmalzes zu Hörstörungen führen, namentlich das letztere. Es wird in solchem Falle nämlich »die, die Gehörgangswand bedeckende Schicht immer dichter, der Gehörgang immer enger, bis schliefslich ein förmlicher Pfropf, der sogenannte Ohrenschmalzpfropf *(Thrombus sebaceus)*, den Gehörgang ganz ausfüllt. Besteht dieser lange, so kann sowohl die Gehörgangswand wie das Trommelfell geschädigt, in letzterem Falle eine Entzündung des Mittelohrs veranlafst werden. Auf jeden Fall entsteht eine gröfsere oder geringere Schwerhörigkeit«. Schwerwiegende Folgen können auch bei Erschütterungen der Schädelknochen durch Schlag (z. B. Ohrfeigen) oder Fall eintreten. Dergleichen zieht unter Umständen ein Zerreifsen des Trommelfelles nach sich. Und wenn auch dies keinen direkten Schaden bedeutet, so ist doch zu bedenken, dafs sehr leicht Entzündungserreger ihren Weg zu den Wundrändern finden, »wodurch ein langdauernder Krankheitsprozefs eingeleitet und bleibende Schwerhörigkeit erworben werden kann«. Auch im Nasenrachenraum sich entwickelnde Abnormitäten, wie Schwellungen, adenoide Wucherungen, vergröfserte Rachenmandel, Nasenpolypen, gefährden das Ohr, indem sie »durch Druck auf die Mündung der Tuba die Ventilation des Ohres hindern und schon dadurch eine Vorbedingung für krankhafte Veränderungen im Mittelohr schaffen«.

Bereits aus diesen wenigen Beispielen ist ersichtlich, welch mannigfachen Gefahren der Gehörsinn ausgesetzt ist, und dafs somit die Erzieher Grund genug haben, bei den ihrer Obhut anvertrauten Zöglingen gewissenhaft auf die Pflege des Ohrs zu achten. Ja, sie müssen dabei ganz besonders sorgfältig zu Werke gehen, weil eben der Gehörsinn für die gesamte geistige, intellektuelle wie gemütliche, Entwicklung von der allergröfsten Wichtigkeit ist. Brauckmann weist auf die Bedeutung des Gehörs im zweiten Kapitel seines Buches nachdrücklichst hin. In intellektueller Hinsicht beruht dieselbe vornehmlich darauf, dafs der Gehörsinn die Erlernung der Lautsprache vermittelt — er ist der eigentliche Sprachsinn. Die Sprache aber ist die *conditio sine qua non* aller höheren Geistesthätigkeit.[1]) »Als Hilfsmittel unseres Denkens erhöht sie die Beweglichkeit der Vorstellungen, ermöglicht die Bildung der Begriffe, das Erheben ins Reich des Abstrakten, Übersinnlichen. Sie löst den Geist von der Gebundenheit an Raum und Zeit, giebt ihm den Flug des Gedankens. Sie schafft die Vorbedingung für eine fortschreitende geistige Kultur und wurde zum Träger dieser Kultur. Endlich erkannte der Menschengeist durch die Sprache sich selbst; durch sie wurde er spekulativ. Wie wir ohne Sprache von der Teilnahme an der geistigen Kultur ausgeschlossen blieben, so könnten wir uns eine Welt- und Lebensanschauung ohne sie nicht bilden«. Ganz abgesehen davon, dafs die Sprache auch den Ver-

[1]) Vgl. das III. Kapitel der Brauckmann'schen Schrift.

kehr von Mensch zu Mensch aufserordentlich erleichtert. Als Verkehrsmittel ist sie zudem neben der sinnlichen Anschauung das vorzüglichste Unterrichtsmittel. »Die Sprache erst macht es möglich, das heranwachsende Geschlecht in verhältnismäfsig kurzer Zeit auf die Höhe der derzeitigen Bildung zu erheben«.

Wie der Gehörsinn somit unter allen Sinnen den ersten Rang beanspruchen darf, sofern es sich um die intellektuelle Bildung handelt, so wirkt auch alles zusammen, um ihm die fast unbestrittene Herrschaft über unser Gemütsleben zu sichern. »Die Gehörseindrücke wirken anziehend oder abstofsend, ermunternd oder lähmend, beseligend oder erkaltend. Sie regen auf oder beruhigen, reizen oder besänftigen, beleben oder schläfern ein. Was wäre unser Gefühlsleben ohne Gehörsempfindungen! Sind sie es nicht vor allem, die dem Meere der Gefühle sein ewig wechselndes Leben verleihen? Leicht erregbar und nie ruhend wie das umgebende Luftmeer ist auch die Seele; sie ist es durch das Gehör. Es kommt hinzu, dafs wir uns der Einwirkung des Hörbaren nie entziehen können. Das Gehör können wir der Aufsenwelt nicht verschliefsen. Unaufhörlich umflutet uns das Meer der Geräusche und Klänge; stets weifs die Welt draufsen unser psychisches Sein durch das Ohr zu beeinflussen. Selbst im Schlaf hört dieser Einflufs nicht ganz auf, und Gehörseindrücke sind es, die uns am ersten wieder zum Selbstbewufstsein wecken«. Ja, man mufs geradezu sagen: Die belebte wie die unbelebte Natur wendet sich an uns vor allem durch die Vermittelung des Ohres. Im Ton verlautbaren alle Wesen ihr innerstes Fühlen. Daher auch die grofse Wirkung der redenden Künste und der Musik auf das menschliche Gemüt. Eine Wirkung, die schon von den Alten richtig erkannt wurde und seitdem immer wieder, in neuester Zeit namentlich von Schopenhauer, hervorgehoben worden ist. Daher aber auch auf der anderen Seite die Gemütskälte, welche uns an von Jugend auf schwerhörigen (und nun gar tauben) Menschen entgegentritt. Das (nicht oder) nicht gut hörende Kind, das nie sanft einschmeichelnde Laute aus dem Munde einer liebenden Mutter vernommen hat, ist — wie die Beobachtung zeigt — von viel gröfserer »Herzens Härtigkeit« als ein normales Kind. So werden schwerhörige Kinder z. B. weit seltener und in viel geringerem Grade von Heimweh befallen als guthörende.

Damit sind wir bereits bei den im einzelnen sich bemerklich machenden Wirkungen der Abnormitäten auf dem Gebiete des Gehörsinnes angelangt. Von denselben handelt Brauckmann im vierten und fünften Kapitel. Nur einige Beispiele, aus denen klar hervorgeht, wie stark die Schwerhörigkeit die intellektuelle und gemütliche Entwickelung hemmt, will ich hier aus der Fülle solcher anführen. Ganz allgemein ist zunächst zu sagen, dafs das Gebiet der Gehörswahrnehmungen entsprechend der Abnahme der Hörschärfe eingeengt wird. Und zwar in doppelter Beziehung. Der Schwerhörige empfindet nicht nur intensiv sondern ebenfalls qualitativ anders als der Normalhörige. Dies hat seinen Grund darin, dafs jener nur bruchstückweise hört. Und »diese Thatsache ist um so folgenschwerer, als sich mit der Änderung der Stärken- und Höhenver-

hältnisse sowie der Zusammensetzung der Gehörsempfindungen auch deren Gefühlston ändert,« da derselbe ja von der Empfindungs-Intensität und -Qualität abhängig ist. Mit einem Worte: Die tönende Welt des Schwerhörigen ist nicht nur kleiner als die des Normalhörigen, sondern sie ist überhaupt eine ganz andere. Um das ganz zu begreifen, mufs man sich an Einzelnes, an konkrete Beispiele halten, die da klar zeigen, welche Fülle gemütlicher, intellektueller, praktischer Anregungen dem Schwerhörigen entgehen, weil gerade die leisen Klänge und Geräusche zu seinem Geiste den Weg nicht mehr finden. »Da liege ich in brütender Sommerglut auf einsamer Heide; gerade die leisen, verschwimmenden, eben noch wahrnehmbaren Klänge, welche aus der Ferne mein Ohr treffen, machen hier meine Stimmung neben dem leisen Säuseln und Rauschen der Heidepflanzen, dem Summen, Surren, Huschen und Rascheln der Insektenwelt. Im Wald und Feld ist es nicht anders; das süfse Graun, geheime Wehen, wir verdanken es dem verschwimmenden Klang der fernen Morgenglocke, dem leisen Rauschen in den Baumwipfeln. Dem Schwerhörigen rührt das geheimnisvolle Rauschen, das Flüstern und Raunen der Waldgeister nicht die Seele; der leise Morgensegen des Waldbaches wird für ihn nicht gesprochen. Das Stimmungsvolle in der Natur, soweit es sich an das Ohr wendet, geht ihm verloren« etc. etc. (vgl. Brauckmann a. a. O. S. 42). — Aber durch die Schwerhörigkeit werden nicht blofs die Gehörsempfindungen beeinträchtigt, sondern auch z. B. die Gesichtsempfindungen. »Weil das Ohr des Schwerhörigen nicht mehr darauf aufmerksam macht, entgeht seinem Auge vieles, was hinter seinem Rücken, neben ihm, über ihm und unter ihm vorgeht.« Nun ist aber weiterhin selbstverständlich, dafs das, was nicht zur sinnlichen Wahrnehmung gelangt, auch nicht zur Bildung von Vorstellungen beitragen kann: denn »*nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*«. Somit bleibt der Vorstellungskreis des schwerhörigen Kindes ein armer, indem sich nicht nur gewisse Vorstellungen gar nicht bilden können, sondern auch eine Reihe anderer unvollständig bleiben. So geht in die Vorstellung »Biene« z. B. nicht die Teilvorstellung »Summen« ein. In der Vorstellung »Wald« fehlt das »Rauschen«, im »Wind« das »Säuseln«, im »Bach« das »Plätschern« und »Murmeln«. Das sind alles Vorstellungs-Elemente, welche fast die wichtigsten für den Normalhörigen sind. »Dem schwerhörigen Kinde ist die Lerche aus diesem Grunde so gleichgiltig wie der Spatz, und überhaupt begegnen wir bei ihm vielfach da der Gleichgiltigkeit, wo wir voll Interesse sind«. Und dies alles bleibt weiterhin natürlich nicht ohne Einflufs auf das Gebahren der Kinder, auf ihr äufseres Wesen. »Bei der engen Beziehung des Gehörsinnes zu unseren Bewegungen kann es nicht ausbleiben, dafs das schwerhörige Kind leicht steif und eckig, schwerfällig erscheint«. Am deutlichsten tritt jedoch der geistige Defekt Schwerhöriger in dem Lautbestande ihrer Sprache und den daraus resultierenden Folgen für das Sprechen und Denken zu Tage (vgl. darüber Brauckmann a. a. O. S. 47 ff.). Das schwerhörige Kind erwirbt sich nur eine sehr unzureichende Sprache — eine verstümmelte Sprache, welche nicht Träger des Gedankens sein kann. Es kann nicht jeder seiner Wahr-

nehmungen ein Wort zuordnen; nur in sehr bescheidenem Maſse kann ihm seine Sprache in den Wörtern Begriffsträger geben — »und so bleibt es ebenso begriffs- wie wortarm«. Noch mehr. »Da es nicht einmal die Erscheinungen und Geschehnisse der objektiven Welt sprachlich zu fixieren vermag, so kommt es natürlich auch nicht dazu, die zwischen ihnen statthabenden Beziehungen ins Wort zu bannen und für sein Denken nutzbar zu machen, und mit Begriffen wie Ähnlichkeit, Gleichheit, Unterschied, Grund, Folge, Ursache, Wirkung, Bedingung u. s. w. kann es ebensowenig operieren wie mit abstrakten Begriffen, für die eine sinnliche Grundlage unmittelbar nicht gegeben ist«. Daher bleibt der Schwerhörige auch an der sinnlichen Bedeutung des Wortes haften, versteht Übertragungen, bildliche Rede u. dgl. m. nicht. Brauckmann giebt dafür ein sehr bezeichnendes Beispiel (a. a. O. S. 55). »Ein Onkel schrieb seinem 23jährigen Neffen, der von früher Jugend an in geringem Grade schwerhörig, sonst aber ganz intelligent war, daſs der feine N. sich aufs hohe Pferd gesetzt habe, aber trotz Sattel und allem in den Graben gefallen sei, so daſs ihm selbst der Bürgermeister bei allem guten Willen nicht habe aufhelfen können. Er bezog das auf ein Vorkommnis in der Gemeinderatssitzung. Der Neffe konnte sich nicht genug wundern, da doch dieser Herr sonst nie zu reiten pflege. Er meinte, derselbe sei wirklich in einen Graben gefallen«. — So bildet sich demnach zwischen dem schwerhörigen Kinde und seinen Mitmenschen allmählich eine Kluft, die um so breiter und tiefer wird, je länger sie bestehen bleibt. »Kein gleichartiges Denken, ein sehr armseliges Verkehrsmittel (die sehr mangelhafte Sprache), kein Verständnis hüben und drüben. Das schwerhörige Kind lebt in einer anderen Welt, es wird schlieſslich einsam, es sondert sich ab und erscheint uns bei seiner Einsilbigkeit bald schläfrig, bald träumerisch, bald zerstreut. Die falsche Beurteilung, der es fast überall ausgesetzt ist, kommt noch hinzu, um seine Daseinsfreude zu stören und wirkt durch beständig sich wiederholende Gemütsverletzung nachteilig auf die Charakterentwickelung.«

Es entsteht die Frage: Was soll da geschehen, um einen solchen Menschen aus der Isolierung herauszureiſsen, vor dem Kaltgestelltwerden zu bewahren? Soweit möglich müssen alle zu nützlicher Bethätigung herangezogen, zur Arbeit am Kulturfortschritte verwendet werden, auch die Schwachen, auch die mit Defekten behafteten. Um derartige Personen dazu in den Stand zu setzen, bedarf es geeigneter erzieherischer Maſsnahmen. In dieser Beziehung ist bisher viel versäumt worden und wird noch immer unendlich viel versehen (vgl. darüber das sechste Kapitel des Brauckmann'schen Buches). »Das Unglück der schwerhörigen Kinder«, heiſst es da u. a., »hebt an, wenn sie der öffentlichen Schule übergeben werden«. Denn hier können sie mit den normalen Mitschülern natürlich nicht gleichen Schritt halten, bleiben zurück, werden schlieſslich als Schwachsinnige behandelt und in für solche eingerichtete Kurse verwiesen oder in entsprechende Anstalten aufgenommen. Im günstigsten Falle, der aber immer noch schlimm genug ist, kommt das schwerhörige Kind in Taubstummenanstalten. Und nicht bloſs, daſs auf diese Weise

an den betreffenden Individuen selbst gesündigt wird, man begeht dabei auch ein Verbrechen gegen die Gesellschaft. Denn bei richtiger Behandlung, wirklich dem Schaden entsprechendem Verfahren würde aus dem Kinde ein weit nützlicheres Mitglied der Sozietät geworden sein. Wie ist nun derartigen Mifsgriffen vorzubeugen? Brauckmann giebt die erforderlichen Anweisungen dazu in den Schlufs-Kapiteln seines Werkchens. Auszugehen ist von der Thatsache, »dafs die Schwerhörigkeit an und für sich nicht eine Herabsetzung der Intelligenz bedeutet, sondern dafs sich bei ihr und je länger je mehr ein Bildungsmangel herausstellt, der hauptsächlich in der Hemmung der sprachlichen Entwickelung seine Ursache hat«. Worauf also alles ankommt, das ist dies: von frühester Jugend an eine vollständige Sprachauffassung zu ermöglichen. Und das kann einzig und allein auf die Weise geschehen, dafs das Auge angeleitet wird, das Ohr bei derselben zu unterstützen. Mit dieser Sprach-Auffassung durch Absehen mufs jedoch Hand in Hand gehen die Anleitung zur Laut-Nachbildung; d. h. der Sprechapparat des schwerhörigen Kindes, welcher bei demselben in der Regel ganz ungeschädigt ist und nur aus Mangel an Übung verkümmert, mufs beständig zum Funktionieren angeregt werden — zum richtigen zunächst, zum geläufigen (instinktiv-mechanischen) weiterhin. Neben dem Gesichtssinn ist dabei auch noch der »Gefühlssinn« heranzuziehen — d. h. alle jene sogen. Muskel- und Innervations-Gefühle sind zu benützen, die beim Sprechen auftreten, die Empfindungen von der Lage der Zunge und Lippen, ebenso von ihren Bewegungen und Berührungen. Diese Lage-, Bewegungs- und Berührungs-Empfindungen nennt man in ihrer Gesamtheit unter Begrenzung auf die Sprachbewegungen »das Artikulationsgefühl«. Ein günstiges Resultat ist natürlich erzielbar nur durch aufserordentlich viel und lange fortgesetzte Übung und dadurch, dafs man bei jedem Unterrichtsfache auf die Förderung der Sprachbildung bedacht ist. Neben der intellektuellen Schulung darf aber auch eine geeignete gemütliche Beeinflussung nicht aufser Acht gelassen werden. Zu dem einen wie zu dem anderen sind nur solche Personen imstande, welche ein eingehendes Studium auf die richtige Behandlung von Hördefekten und der mit ihnen Behafteten verwandt haben. Blofs solchen können derartige Kinder sorglos anvertraut werden — und zwar alsdann zur vollständigen Leitung und Führung. Schwerhörige Kinder sind demnach in besonderen Anstalten unterzubringen, um daselbst unterrichtet und erzogen und zu nützlichen Gesellschafts-Gliedern herangebildet zu werden. Damit diese Wohlthat nicht nur den reichen zugänglich sei, die in Privat-Anstalten Unterkunft finden können, sondern allen, hat der Staat die Pflicht, für die entsprechende Ausbildung von Lehrern und Erziehern für Schwerhörige und Gründung von Anstalten zur kostenlosen Unterbringung solcher Sorge zu tragen. Möge die Zeit nicht mehr fern sein, da man in den leitenden Kreisen dieser Verpflichtung sich bewufst wird. Zunächst gilt es, die öffentliche Meinung in diesem Sinne zu »bearbeiten« — hoffentlich trägt das Brauckmann'sche Buch dazu bei, wenigstens — und darauf kommt es ja wohl zunächst am meisten an — in den Kreisen der Pädagogen und der Ärzte.

Litteraturbericht über die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

II.

Die »Einleitung in die Philosophie« von Dr. W. Jerusalem (189 S. 3 M. Wien, Braumüller 1899) führt in die Philosophie unserer Zeit ein, orientiert, den Leser über den Staud derselben im allgemeinen und zeigt die Wege zu eingehenderen Studien auf den einzelnen Gebieten, welchem Zweck auch die Litteraturangaben dienen; die Darstellung ist klar und übersichtlich.

Wer sich eingehend mit der »Geschichte der neueren Philosophie« in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Kultur und den besonderen Wissenschaften beschäftigen will, der greife zu dem Werke von Prof. Dr. W. Windelband (I. Bd. Von der Renaissance bis Kant. 591 S. II. Bd. Von Kant bis Hegel und Herbart. 408. S. 2. durchgesehene Aufl. à. 9 M. Leipzig, Breitkopf und Härtel) (1899). Hoffentlich bringt der Verfasser auch bald in derselben Weise die Geschichte der Philosophie von Comte und Fechner bis zu unserer Zeit zur Darstellung, damit dem Glauben vorgebeugt wird, die Entwickelung der Philosophie sei mit Herbart und Beneke abgeschlossen.

Ein solches Studium der Geschichte der Philosophie ist die beste Einführung in das Studium der Philosophie selbst; ganz besonders ist hierzu das Weik von »Dr. E. Kühnemann, Grundlehren der Philosophie« (478 S. 7 M. Berlfn, W. Speemann, 1899) geeignet; denn der Verf. will darstellen, wie die philosophischen Probleme sich in den führenden Geistern von den Vorsokratikern bis Plato entwickeln, die bis auf den heutigen Tag die immer aufs neue angegriffene Aufgabe der Philosophie geblieben sind. Wer dieses Buch durchgearbeitet hat, kann getrost an das Studium der Geschichte der Philosophie herantreten.

Das »Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke« von R. Eisler (Berlin, Mittler und Sohn, 956 S. 16 M.), das wir in Bd. X d. N. B. S. 523 bereits besprochen haben, liegt nun vollendet vor; da die Pädagogik mit den philosophischen Wissenschaften in der engsten Beziehung steht und philosophische Begriffe und Ausdrücke in ihr zur Anwendung kommen, so kann das Werk auch dem Pädagogen gute Dienste leisten.

Allerdings ist Eislers »Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke« in erster Linie für den Philosophen von Fach bestimmt, denn es arbeitet mit einem grofsen gelehrten Apparat; einfacher in seiner Darstellung und daher namentlich für den Volksschullehrer geeignet ist dagegen das »Wörterbuch der philosopischen Grundbegriffe« von Prof. Dr. Fr. Kirchner (Dritte verbesserte Aufl. 508 S. 7 M. Leipzig, Dürr 1897); es behandelt die wichtigsten philosophischen Begriffe kurz und präzis und verfolgt deren Entwickelung in der Geschichte der Philosophie, allerdings nicht so eingehend wie Eisler. Zugleich machen wir auf das »Verzeichnis des philosophischen Verlags« der Dürrschen Buchhandlung aufmerksam, das kostenfrei versandt wird.

Ein philosophischer Begriff, über den noch vielfach die Ansichten der Philosophen auseinander gehn, ist der von der Aufmerksamkeit; mit der »Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18. Jahrhunderts« beschäftigt sich Dr. Braunschweiger (176 S. 3,60 M. Leipzig, Haacke). Der Verf. mufste, um seine Aufgabe zu lösen, auch die Entwicklung der ganzen Psychologie in diesem Zeitraum besprechen.

Kurz und präzis legt Prof. Dr. Ziegler die Entwicklung des Individualismus und Sozialismus im 19. Jahrhundert dar (27 S. 1 M. Dresden, Zahn und Jaentsch 1899); da diese beiden Begriffe z. Z. in der Pädagogik eine grofse Rolle spielen, so wird das Schriftchen von Pädagogen mit Interesse und Nutzen gelesen werden.

»Rabanus Maurus, der *praeceptor Germaniae*«, erfährt von Dr. Türnau auf Grund eingehender Quellenstudieen (72 S. 80 Pf. München, Lindauer, 1900) eine eingehende Würdigung; er beschäftigt sich mit dem Entwickelungsgang, der Lehrthätigkeit in Fulda und ihrer Bedeutung für das Aufblühen der dortigen Klosterschule zur ersten Bildungsstätte Deutschlands, den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen Rabans und und ihrer praktischen Verwendung in seiner Lehrthätigkeit und endlich mit der grundlegenden Bedeutung Rabans für die Entwicklung der Bildung in Deutschland.

Nachdem von Vogt »Ratkes Leben und pädagogische Bestrebungen« eingehend dargestellt und durch Lattmanns Werk: »Ratichius und die Ratichianer« ergänzt worden war, hätte die 1891 von Dr. Christoph herausgegebene Schrift: Wolfgang Ratkes pädagogische Verdienste (2. Aufl. 56 S. Leipzig, Fleischer, 1899 1 M.) eine völlige Umarbeitung erfahren müssen, in welcher zu den Erörterungen in den genannten Schriften Stellung genommen worden wäre; leider ist das nicht geschehen, sondern die vorliegende Auflage ist nur ein unveränderter Abdruck der ersten.

Dr. Pappenheim hat zu dem 1892 erschienenen 1. Band von Joh. A. Comenius nunmehr auch den 2. Bd. erscheinen lassen (Langensalza, Grefsler, 1898, 4 M.); er enthält: Lehrkunst, Informatorium der Mutterschule, Volksschule, *Orbis pictus* usw. teils in Übersetzungen im Zusammenhang oder Bruchstücken, teils in Auszügen, Zusammenstellungen und Übersichten.

Rousseaus Emil (Buch I—III) ist von Dr. Wattendorf übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen worden (Paderborn, Schöningh, 1899, 2,40 M.); in der Beurteilung von Rousseaus Werken macht sich der katholische Standpunkt des Herausgebers bemerkbar, obwohl er sich bestrebt, Rousseau gerecht zu beurteilen.

J. J. Rousseau ist auch von Fröhlich, Glabbach und Weber (Langensalza, Schulbuchhandlung, 1900. 356 S. 4 M.) herausgegeben worden; im I. Teil gibt Fröhlich eine übersichtliche Darstellung von Rousseaus Leben und Lehre, im II. geben Glabbach und Weber eine Übersetzung von Rousseaus Emil.

Gehrig orientiert im 1. Band (92 S.) seiner Schrift: J. J. Rousseau (Neuwied und Leipzig, Heuser, 1900) über Rousseaus Bedeutung im all-

gemeinen und die Würdigung derselben und gibt dann eine übersichtliche Darstellung des Entwicklungsgangs von Rousseaus Leben und Werke im engen Anschlufs an Rousseaus »Bekenntnisse«, die dabei einer kritischen Würdigung unterzogen werden; die Fortsetzung ist noch nicht erschienen.

Dr. Tupez gibt in seinem J. J. Rousseau Emil (116 S. Leipzig, Wien und Prag, Tempsky (Freytag) 1899, 70 Pfg.) nach einer kurzen Übersicht über Rousseaus Leben und Wirken die wichtigsten Abschnitte aus der deutschen Übersetzung und stellt den Zusammenhang zwischen denselben durch Inhaltsangaben der nicht aufgenommenen Abschnitte her; das Verständnis wird durch Anmerkungen erleichtert.

In derselben Weise hat Dr. Tupez Salzmanns Ameisenbüchlein (Leipzig, Wien, Prag, Tempsky (Freytag) 1899, 50 Pfg.) bearbeitet.

Dagegen bietet Dr. Wagner Salzmanns Pädagog. Schriften (Langensalza, Schulbuchhandlung 1899) vollständig, soweit sie für Pädagogen noch wertvoll sind. Vom I. Teil liegt die 4. Auflage vor; er enthält: Salzmanns Leben; Ameisenbüchlein; Noch etwas über Erziehung; Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen.

J. M. Sailer's Schrift »Über Erziehung für Erzieher« ist von Dr. Baier neu herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen worden (309 S. 3,20 M. Freiburg i. Br. 1899, Herder); der Band enthält eine Darstellung des Entwicklungsgangs von Sailer, einen unverkürzten Abdruck des genannten Hauptwerks und von drei kleinen Schriften.

Die bedeutendsten Werke von Joh. Fr. Herbart sind in 2 Bänden (I. Bd. 1. Lehrbuch der Psychologie. 2. Allgemeine praktische Philosophie. 356 S. 2,50 M. — II. Bd. 1. Allgemeine Pädagogik. 2. Umrifs pädagogischer Vorlesungen. 368 S. 2,50 M.) von der Schulbuchhandlung F. G. L. Grefsler in Langensalza herausgegeben worden; die Texte der beiden Bände sind nach den Originalausgaben hergestellt.

Eine Entgegnung auf Prof. Natorps Schrift: »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre« enthält die von Prof. Flügel, Prof. Rein und Direktor Just herausgegebene Schrift: »Herbart, Pestalozzi und Herr Prof. Natorp (59 S. 80 Pf. Langensalza, H. Beyer u. S. 1899); sie enthält eine Abwehr der von Natorp auf Herbarts Psychologie, Ethik und Pädagogik gemachten Angriffe.

Am eingehendsten ist »Benekes Leben und Philosophie« von Dr. Gramzow behandelt worden (Bern, Steiger & Co. 1899, 284 S. 2,50 M.); der Verf. erörtert auch das Verhältnis der Beneke'schen Philosophie zu andern, gegnerischen Ansichten und ist dabei nicht blind für die Fehler und Mängel der ersteren.

Diesterweg hat im Jahre 1899 besondere Aufmerksamkeit erfahren; drei Werke über ihn sind erschienen. Dr. Andreae gibt in seiner Schrift: A. Diesterweg (112 S. 1,25 M. Leipzig, Voigtländer 1899) nach einer Einleitung, in welcher in grofsen Zügen das Werden der deutschen Volksschule bis auf Diesterweg zur Darstellung kommt, eine Darstellung von Diesterwegs Leben in seiner Entwicklung im Zusammenhang mit den Zeitverhältnissen und Menschen; sodann kommt seine Lehre in ihren wesentlichen Teilen zur Darstellung.

Dr. E. v. Sallwürk bietet in der Schrift: »A. Diesterweg« eine »Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften« (1. Bd. 497 S. 3,50 M. Langensalza, H. Beyer u. S. 1899); zwei Bände sollen dem vorliegenden ersten Bande noch nachfolgen und in diesen drei Bänden Diesterwegs sämtliche Veröffentlichungen, soweit sie charakteristisch für ihn sind, zur Darstellung kommen. Der erste Band enthält im ersten Teil eine Darstellung über Diesterwegs Leben und Pädagogik; der zweite Teil enthält eine Auswahl der Abhandlungen über Erziehung, Unterricht und Methodik.

K. Fischer stellt in seiner Schrift: »A. Diesterweg« (360 S. 4 M. Langensalza, Grefsler 1899) im ersten Abschnitt Diesterwegs Leben, im zweiten seine Thätigkeit als pädagogischer Schriftsteller, im dritten die pädagogischen Grundlehren aus Diesterwegs Werken und im vierten eine Beurteilung derselben dar; sodann bietet er eine Auswahl aus Diesterwegs Schriften teils verkürzt, teils nur im Auszuge dar.

»Lotzes religiöse Weltanschauung« wird von Dr. Pope im Zusammenhang dargestellt (93 S. Berlin, Skopnik 1899); er prüft auch Lotzes Verhältnis zum Christentum und zeigt, dafs man ein Anhänger Lotzes sein kann, ohne irgendwie den Boden des Christentums zu verlassen.

Von »Moriz Lazarus« hat B. Münz zur Feier des 50jährigen Doktorjubiläums eine Darstellung des Lebens und Wirkens herausgegeben (56 S. 1 M. Berlin, Dümmler 1900); er zeigt darin, welche Verdienste sich derselbe auf dem Gebiete der Völkerpsychologie und Psychologie (das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze) erworben hat.

Mit »Fr. Dittes in seiner Bedeutung für die Mit- und Nachwelt« beschäftigt sich A. Goerth (144 S. 1,50 M. Leipzig, Klinckhardt) (1899); leider bietet er uns aber kein objektives Bild von seinem Leben und seiner Lehre, vielmehr ein mit grofser Begeisterung geschriebenes Essay, welches dazu bestimmt ist, Begeisterung für den von uns hochgeschätzten Mann und Pädagogen bei dem Leser zu erwecken. Damit ist aber der Geschichte der Pädagogik nicht gedient. Die Schrift mufste vor allen Dingen eine völlig objektive Darstellung von Dittes Welt- und Lebensanschauung, besonders in philosophischer und pädagogischer Hinsicht, sodann aber auch eine Würdigung, eine kritische Betrachtung derselben mit Berücksichtigung des Verhältnisses zu andern Richtungen enthalten; von alldem giebt der Verfasser in den beiden Teilen: 1. Dittes der Lehrer der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft und 2. Dittes im Kampfe für die Freiheit der Volksschule und der Volksschullehrer einzelne Teile und Züge, aber keine zusammenhängende, systematisch und gleichmäfsig bearbeitete Darstellung. Die Stellung Dittes zu Herbart und Ziller wird wohl eingehend erörtert; aber diese Erörterung wird einseitig durch die subjektive Darstellung, in welcher Goerth seinen Zorn über die »Zillerei« und andere Neuerungen ausgiefst. Die Pädagogik hört nicht bei Herbart und Ziller auf, aber auch nicht bei Diesterweg und Dittes. Die Schrift von Goerth wird für Dittes, und das wünschen und hoffen

wir, den Leser begeistern; möge er aber auch seine Gegner objektiv würdigen.

»Fingers ausgewählte pädagogische Schriften (I. 355 S. 2,50 M. II. 378 S. 3 M. Langensalza. H. Beyer u. S.) enthalten Abhandlungen aus der allgemeinen Pädagogik, der besonderen Methodik und der Schulgeschichte von Frankfurt a. M.

Das Lebensbild eines Schulmannes bietet uns Magnus in Hechtenberg (136 S. 1,50 M. Gütersloh, Bertelsmann, 1899); nicht blofs Schulmänner, die ihm im Leben nahe gestanden, sondern auch andere werden es mit Interesse lesen.

(Schlufs folgt).

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Das »Lehrbuch der Geographie von Herm. Wagner« erscheint als sechste gänzlich umgearbeitete Auflage von Guthe-Wagners Lehrbuch der Geographie (Hannover und Leipzig, Hahn'sche Buchhandlung, 1900); der nun vollendet vorliegende »Erste Band« enthält aufser der Einleitung die »Allgemeine Erdkunde«; der folgende »Zweite Band« wird in zwei Halbbänden die »Länderkunde« behandeln. Das Werk soll den Charakter »eines Lehrbuches von wissenschaftlichem Gehalt, aber in gemeinverständlicher Sprache und möglichster elementarer Entwicklung der Lehren wie der Behandlung des Stoffs« tragen; es soll den Jünger der geographischen Wissenschaft einführen in dieselbe und ihn eingehend orientieren, so dafs er sich an der Hand der »Litter. Wegweiser«, die den einzelnen Teilen und Abschnitten beigegeben sind, in einzelne Teile vertiefen kann. In richtiger Erkenntnis und Verfolgung dieser Aufgabe des Werkes hat der Verfasser den Inhalt der erstaunlich reichen Litteratur der letzten Jahrzehnte (die fünfte Auflage erschien 1883) verarbeitet und die Ergebnisse der Forschungen nicht blofs mitgeteilt, »sondern auch nach Möglichkeit in die allgemeinen Methoden und die Wege der Erkenntnis« eingeführt, ohne sich in Einzelheiten zu verlieren und den Ton des von elementaren Begriffen ausgehenden Lehrbuchs zu verlassen; er sucht »in jeder Einzellehre die geographische Seite heraus zu kehren, ihre Berechtigung, im Rahmen der Erdkunde erörtert zu werden, zu beleuchten und eine Thatsache als Folgeerscheinung von Lage und Umgebung hervortreten zu lassen«. In dem vorliegenden I. Bd., der »Allgemeinen Erdkunde«, kommen zur Behandlung: Einleitung (Litt. Wegweiser für die Gesamtwissenschaft, Geschichte der Methodik der Geographie als Wissenschaft, Begriff und Einteilung der Geographie); Allgemeine Erdkunde (Litt. Wegweiser): I. Buch: Mathematische Geographie (Orientierung auf der Erdoberfläche; der Erdkörper, Bewegung der Erde; die geographische Karte.); II. Buch: Physikalische Geographie (die Erdoberfläche; das Festland; das Meer; die Lufthülle); III. Buch: Biologische Geographie (Biosphäre; Verbreitungsweise der Organismen; Ergebnisse der Wanderungen

und Umbildungen; Vegetation usw.). IV. Buch: Anthropogeographie oder Erde und Mensch (Menschengeschlecht; natürliche und kulturelle Gliederung; Staaten; Religionsgemeinschaften; Siedelungen und Volksdichte, Verkehrswege und Verkehrsmittel; Weltverkehr und Welthandel); eine Tabelle zur Geschichte der Erdkunde, Sach- und Namenregister usw. beschliefsen den Band.

Von dem klassischen Werk: »Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen von Prof. Dr. J. Kutzen« liegt die vierte, gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. V. Steinecke vor. (Mit 116 Karten und Abb. in Schwarzdruck, 5 Karten und 4 Tafeln in vielfachem Farbendruck. Breslau, F. Hirt, 1899. 10 M.). Prof. Kutzen hat in seinem Buche »Das deutsche Land« schon 1855 »dem gebildeten deutschen Publikum eine Darstellung der Natur unseres Vaterlandes in ihren charakteristischen Zügen und in ihren Beziehungen zu den menschlichen Verhältnissen in Vergangenheit und Gegenwart« dargeboten; er war einer der ersten, der nach dem Vorgange K. Ritters in der physikalischen Erdbeschreibung die Grundlage der geschichtlichen Vorgänge sah. Daher wurde sein in klassischer Sprache geschriebenes Buch bald in Lehrerkreisen bekannt und beliebt. Die 3. Auflage erschien 1880; sie war, da Prof. Kutzen 1877 gestorben war, von Prof. Dr. Koner herausgegeben. Seit dieser Zeit hat nun die geographische Wissenschaft wieder bedeutende Fortschritte gemacht, besonders in Deutschland; Richthofen und Penk haben für die Betrachtung der Erdoberfläche neue Gesichtspunkte gegeben, Ratzel hat die Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und seinem Wohnsitze tiefer zu erfassen gelehrt, und Kirchhoff hat einen ganzen Stab von Gelehrten zur Erforschung der deutschen Landes- und Volkskunde um sich geschart«. So hat auch die Erforschung des deutschen Landes und seiner Beziehungen zum deutschen Volk bedeutende Fortschritte gemacht. Das alles mufste bei der Bearbeitung der neuen Auflage beachtet werden, ohne dem Buche sein klassisches Gepräge zu nehmen; wir glauben, dafs dies dem neuen Bearbeiter völlig gelungen ist und dafs das Werk auch in seiner neuen Gestalt ein Buch ist, das »dem gebildeten Deutschen Stoff zu willkommener Belehrung darbietet und ihn für unser an Naturvorzügen so reiches und infolge seiner Naturbeschaffenheit geschichtlich so bedeutsames Vaterland« erwärmt.

In dem Werk: »Rheinisches Wanderbuch« gibt K. Kollbach »Bilder aus dem Natur- und Volksleben der Rheinlande, insbesondere der Rheinprovinz (zweite, umgeänderte und vervollständigte Auflage mit 10 Abbild. und einer Karte der Rheinprovinz. Bonn, E. Straufs, 1897). Die Kenntnis des deutschen Vaterlandes bildet in der deutschen Schule den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts und das mit vollem Recht; der Lehrer mufs daher in erster Linie sich mit dem deutschen Vaterland durch Reisen oder die Lektüre von auf Reiseerlebnissen beruhenden Werken bekannt machen. Das vorliegende Werk ist aus Reiseerlebnissen hervorgegangen und soll der Belehrung des Lehrers in erster Linie dienen. Es beginnt mit den Alpen und dem St. Gotthard, schildert dann einzelne

Landschaften des Oberrheins, mehr im Zusammenhang alle in Betracht kommenden Gebirgszüge und Thäler des Mittelrheins und endlich wieder einzelne Landschaften des Niederrheins; auch die wichtigeren Gewerbe und Industrien bleiben nicht unbeachtet. Die natürlichen Verhältnisse der betreffenden Landschaften bilden die Grundlage; auf ihr beruhen die Schilderungen aus dem Volksleben, bei denen stets auf die ursächlichen Beziehungen zwischen Land und Leuten Rücksicht genommen wurde.

In sechs volkstümlichen Vorträgen behandelt Prof. Dr. v. Soden »Palästina und seine Geschichte« (geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner). Palästina zählt zu den wichtigsten Mutterländern der Weltkultur; denn von dort stammt die gewaltigste Gröfse der Geschichte, das Christentum. Vielerlei hat zusammengewirkt, dies einzigartige Land unserem Auge ferner zu rücken; die letzte Zeit, besonders die Fahrt unseres Kaisers, hat es aber unseren Interessen wieder näher gebracht. Den Zielen der Sammlung »Aus Natur und Geisteswelt« entsprechend, hat nun der Verfasser, ein hervorragender wissenschaftlicher Theologe und praktischer Geistlicher, hier auf Grund einer Reise durch Palästina ein Bild gezeichnet nicht nur von dem Land selbst, sondern auch von all dem, was aus aus demselben hervor- oder über es hin gegangen ist im Laufe der Jahrtausende; die Patriarchen Israels und die Kreuzfahrer, David und Christus, die alten Assyrer und die Scharen Muhammeds lösen einander ab, Jerusalem als Stadt der Juden, als heilige Stadt der Christen und dann der Muhammedaner taucht vor uns auf. Ein gewaltiges zusammenhängendes Stück Weltgeschichte zieht an uns vorüber; vor allem die Entwickelung der drei grofsen Religionen und ihre Eigenart wird uns lebendig, wir sehen sie hinein gezeichnet auf den Boden, auf dem sie sich entfaltet haben. Von diesem breiten Untergrund der Geschichte führt uns schliefslich der Verfasser hinüber zu den unmittelbaren Aufgaben des deutschen Reiches gegenüber dem alten Kulturland; da schon jetzt die schwäbischen Templer mit ihren blühenden Kolonien die einzigen mit dem Boden Palästinas verwachsenen Europäer sind, in deren Hand die besten Felder, Gärten und Weinberge, Gewerbe und Handel liegen, so dürfte das deutsche Volk in erster Linie den Beruf zu einer Besiedelung erfüllen können.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Pr. E. = Praxis der Erziehungsschule. — Bl. Schpr. = Blätter für die Schulpraxis. — Z. ausl. U. = Zeitschrift f. ausländ. Unterrichtswesen. — E. Sch. = Evangel. Schulblatt.

Chun, Prof., Aus den Tiefen des Weltmeeres. Schilderungen von d. deutschen Tiefsee-Expedition. (12 Lfg.) 1. Lfg. (64 S. Abb.) 1,50 M. Jena, Fischer.

Hollemann, Prof., Lehrbuch der Chemie. II. Anorganische Chemie. 440 S. geb. 10 M. Leipzig, Veit & Co.

Bode, Die Lehren Tolstois. 190 S. 2 M. Weimar. Bode.

Schultze, Psychologie der Naturvölker. 392 S. 10 M. Leipzig, Veit & Co.

Fritzsch, E. Ch. Trapp. Sein Leben und seine Lehre. 193 S. 4 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Hertel, Der Unterricht im Formen als intensiver Anschauungsunterricht. I. 120 S. m. 16 Tafeln. 4,50 M. Gera, Hofmann.

Pfeiffer, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. 252 S. 2,80 M. Leipzig, Hahn.

Prafs, Schulrat. 27 Jahre im Schuldienst des Reichslandes Elsafs-Lothringen. 78 S. Strafsburg. Bull.

Aus dem Goethejahr. 2,40 M. Leipzig. Teubner.

Rehmke, Prof., Der Schulherr. 31 S. 60 Pfg. Frankfurt a. M., Kesselring.

Günther, Humboldt, Buch. 271 S. 2,40 M. Berlin, Hofmann & Co.

Wlast, Südafrika. Entwicklungsgeschichte und Gegenwartsbilder. 310 S. 3,50 M. Berlin, Schall.

Prüll, Aus der Himmels- und Länderkunde. 186 S. 2 M. Leipzig, Wunderlich.

Beetz, Schuldir., Kindergartenzwang. 50 S. 80 Pf. Wiesbaden, Behrend.

Tischendorf, Jul. und A. Marquard, Schuldir., Theorie u. Praxis d. Fortbildungsschulunterrichts. Präparationen f. d. Unterricht an einf. Fortbildungsschulen. 3. Tl. Das 3. Fortbildungsschuljahr. 264 S. m. Fig. 2,80 M. Leipzig, E. Wunderlich.

Religionsunterricht, evangel. Grundlegung u. Präparationen. Hrsg. von Sem.-Oberl. Dr. A. Reukauf u. Oberl. E. Heyn. 4. u. 5. Band. Leipzig, E. Wunderlich. Bauer, G.: Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten. Präparationen f. d. evang. Religionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule u. d. Unterklassen höh. Schulen. 359 S. 3,20 M.; 5. Bauer, Gust.: Richtergeschichten. — Gille, Ghard., Israelit. Königsgeschichten. Präparationen für den evangel. Relegionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule u. den Unterklassen höh. Schulen. 279 S. 3,60 M.

Paulsen, Dr., Die Gewifsheit der christlichen Weltanschauung im modernen Geistesleben. 47 S. 60 Pf. Stuttgart. Belser.

Bull, Die universelle einheitliche Philosophie. 211 S. 4 M. Leipzig. Friedrich.

Volkelt, A., Schopenhauer. 392 S. 4 M. Stuttgart, Frommann.

Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. 448 S. 8 M. Leipz., Grieben.

Römpler, Schulr., Die Form des Unterrichts. 2. Aufl. 199 S. geb. 3 M. Plauen, Kell.

Dörpfeld als Persönlichkeitspädagoge. Pr. E. XIV. 1.

Die Erziehung des Willens bei Locke. Bl. Schpr. XI. 1.

Beiträge zur Geschichte der bayrischen Volksschule insbesondere im XIX. Jahrhundert. Bl. Schpr. XI. 2. 3 ff.

Das Volksschulwesen in Italien. Z. f. ausl. U. V. 1.

Das Volksschulwesen in Finland. Z. f. ausl. U. V. I.

Die Reorganisation des schwed. Volksschulwesens. Z. ausl. U. V. 1.

Das russische Elementarschulwesen. Z. ausl. U. V. 2.

Das norwegische Volksschulwesen. Z. ausl. U. V. 2.

Dörpfelds Sozialpädagogik. E. Sch. 1900. 5.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1900. **XI. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Die Bedeutung der Schülerbibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgabe der Volksschule.

Von **C. Epstein**, Lehrer in Biebrich a. Rh.

Motto: »Das Leben allein bildet einen vollkommenen Menschen nicht; das Lesen der besten Schriftsteller muss dazu kommen.« Lessing.

Man redet so oft von der guten alten Zeit, und in mancher Beziehung nicht mit Unrecht. Wie schön war es, als die Kinder am Herdfeuer sich um den Vater drängten und mit Begeisterung aus seinem Munde die Sagen von den kühnen Volkshelden und ihren Thaten vernahmen! Wie leuchteten die Augen, wenn die Grofsmutter, behaglich im Lehnstuhle sitzend, der aufmerksamen Kinderschar die frischen und anmutigen Märchen von Sneewittchen und Aschenputtel, Rotkäppchen und Dornröschen erzählte! Diesen Erzählungen aus liebem Munde lauschten die Kinder immer wieder, bis sie endlich dem stockenden Erzähler selbst einzuhelfen wufsten und so allmählich in Stand gesetzt wurden, das Gehörte wiederzuerzählen, was für ihre geistige Entwickelung eine grofse Bedeutung hatte, abgesehen davon, dafs sie dadurch auch mit festen Banden der Liebe und Pietät an Vater und Mutter, Grofsmutter und Tante gekettet wurden, und dafs sich oft die lieblichsten und heiligsten Erinnerungen ihrer Kindheit an diese Märchen und Sagen knüpften.

Jetzt ist jene gute Zeit längst entschwunden. Die Gegenwart mit ihrem Hasten und Jagen, mit ihrem steten Kampfe ums Dasein, läfst vielen Eltern keine Zeit, in der geschilderten

Weise in den kindlichen Gedankenkreis einzudringen und dadurch dem Bedürfnis derselben nach geistiger Nahrung Rechnung zu tragen. Vielfach ist den Eltern auch das Gefühl für das Schöne, Sinnige, Anmutige, Poesievolle der Kinderwelt abhanden gekommen, so dafs sie, falls es ihnen auch ihre Zeit erlaubt, keine Lust verspüren, aus dem nie versiegenden Jungbrunnen echter Kinderpoesie zu schöpfen, und sich in Gemeinschaft mit ihren Kindern daran zu laben.

Aus diesem Grunde greifen die Kinder, welche mit den späteren Altersstufen die Bedürfnisse des geistigen Lebens gemeinsam haben, »während der Wissenstrieb als geistige Eigenart der Jugend noch besonders hervortritt, und nach Befriedigung sucht,« nach irgend einem Buche, das ihnen in die Hand fällt, und lesen. Dieser Lesetrieb erwacht schon in dem Kinde, sobald es die ersten Leseschwierigkeiten überwunden hat und bethätigt sich auf die mannigfachste Weise. »Auf der Strafse werden Schilder entziffert, in Büchern der älteren Geschwister oder der Eltern werden einzelne Wörter, schliefslich ganze Sätze glücklich gelöst — alles zur gröfsten Freude seiner selbst.« Und sobald ein neues Lesebuch eingeführt ist und ein Stückchen Zeit zur Stillbeschäftigung übrig bleibt, setzt sich der Schüler hin und liest. Dann bringt ihm der Geburts- oder Namenstag oder der heilige Christ ein Bilderbuch mit schönen Reimen und Verschen, ein Märchen- oder Geschichtenbuch. Das wird gelesen und immer wieder gelesen, bis das Kind die Verschen auswendig kann und die Märchen abends der Mutter wiederzuerzählen imstande ist. Dann sucht es den Lesetrieb dadurch zu befriedigen, dafs es seine Bücher mit guten Freunden gegen andere austauscht. Nicht selten greift es auch zu den Werken einer Leihbibliothek, zu der Zeitung des Vaters oder der Lektüre der Mutter. Dafs aber viele dieser Bücher für die Entwicklung eines gesunden Geisteslebens durchaus ungeeignet sind, liegt für den unbefangenen Beobachter auf der Hand. Je nach ihrer Tendenz werden sie »die Phantasie in Fieber setzen, den Verstand umnebeln, das Gemüt verweichlichen oder verrohen und den Willen zur Unbotmäfsigkeit reizen.«

Welch' schweren Schädigungen die Jugend durch unzweckmäfsige und schlechte Lektüre ausgesetzt ist, dafür hier nur einige Beispiele: »Als ein Opfer der Schundlitteratur«, schreibt

die Allgem. Deutsche Lehrerzeitung, »muſs der fünfzehnjährige Klempnerlehrling H. in Ch. bezeichnet werden. Räuber- und Indianergeschichten hatten ihm den Kopf so verdreht, daſs er, um die Mittel zur Auswanderung nach Amerika zu gewinnen, zur Mordwaffe griff und einen jungen Fabrikarbeiter erschoſs.«

Nr. 1 der »Jugendschriften-Warte« von 1894 schreibt: »Durch das Lesen von Schauerromanen verübte ein fünfzehnjähriges Mädchen in Rixdorf bei Berlin einen Selbstmord. Es führte seinem Vater, einem Lederarbeiter, den Haushalt und füllte die freie Zeit mit der Lektüre von allerlei Schauergeschichten aus. Als der Vater die Tochter energisch zurechtwies, nahm sie sich gleich den unglücklichen Heldinnen ihrer Romane das Leben.

In demselben Orte wurde Mitte Februar eine aus 12 Köpfen bestehende Diebesbande aufgegriffen, die Ladendiebstähle und Einbrüche verübt hatte. Die Gründung dieser Spitzbubengenossenschaft scheint auf das Lesen von Räubergeschichten zurückzuführen zu sein, da derartige Bücher auffällig viel in den Wohnungen der verhafteten Knaben gefunden wurden.« Von ähnlichen Beispielen berichten die Nummern 2 und 6 der »Jugendschriften-Warte« von 1895.

Der verrufene Mörder Curvoisier erzählt in seinen Selbstbekenntnissen: »Als ich in Camden-Hill war, spielte mir Satan ein Buch in die Hände, in dem die Geschichte von Dieben und Mördern erzählt war, und das ich mit Vergnügen las. Ich hielt es schon für keine groſse Sünde, wenn ich mich selbst unter ihnen befände, sondern bewunderte im Gegenteil ihre Geschicklichkeit und Tapferkeit. Besonders ergriff mich die Geschichte eines jungen Mannes, der, von sehr achtbaren Eltern stammend, alle seine Habe mit Spiel und Liederlichkeit verthan hatte und dann von Platz zu Platz ging und stahl, soviel er konnte. Diese Geschichte bewunderte ich und las das Buch mit viel mehr Aufmerksamkeit als die hl. Schrift. Und nun ernte ich die Früchte dieses Lesens.«

Solchen betrübenden Thatsachen gegenüber kann sich die Schule nicht kalt und teilnahmlos verhalten. Sie muſs auf Mittel und Wege sinnen, um die ihr anvertraute Jugend vor Schädigungen der geschilderten Art zu bewahren. Es hieſse aber das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn sie die Jugendlektüre

einfach verbieten wollte. Abgesehen davon, dass der Einfluſs der Schule in den seltensten Fällen soweit reichen würde, um diesem Verbote Geltung zu verschaffen, hat sie auch die moralische Pflicht, »ein Bedürfnis, das sie selbst geweckt hat, auch in geordneter Weise zu befriedigen« und den Hunger nach geistiger Nahrung, der sich in dem Lesebedürfnis kund giebt, in vernünftiger Weise zu stillen.

Zwar könnte man einwenden, daſs das Sache des Elternhauses sei. Aber erfahrungemäſs besitzen viele Eltern nicht die nötige Sachkenntnis, um bezüglich der zahlreichen Jugendschriften, mit denen alljährlish der Büchermarkt überschwemmt wird, den Weizen von der Spreu zu scheiden, und so werden denn den Kindern, teils aus Fahrlässigkeit, teils aus Urteilslosigkeit, Bücher recht zweifelhaften und gefährlichen Inhalts in die Hände gegeben. Dazu gehören vor allen Dingen auch die Jugendschriften der sozialdemokratischen Partei, die von dem Grundsatze ausgehend: »Wer zu irgend einer Zeit für die Gerechtigkeit eintritt, baut seine grössten Hoffnungen auf die Kinder, und sie erscheinen ihm als die ersten und treuesten Bürger der neuen Weltordnung«, der Jugendlektüre ein ganz besonderes Interesse zuwendet, um dadurch schon den Kindern Unzufriedenheit, Unglauben, Unbotmäſsigkeit, Neid, Miſsgunst und Haſs einzuflöſsen. So schreibt z. B. eine pädagogische Zeitung: »Einem schlesischen Volksschüler wurde in diesen Tagen ein harmlos scheinendes »Märchenbuch für Proletarier« abgenommen, das dem Schüler von einem zeitweise in Berlin arbeitenden Angehörigen geschenkt worden war. Das Buch charakterisiert sich lediglich als eine Verkörperung sozialdemokratischer Ideen. Eltern und Erzieher seien hiermit auf dieses und ähntiche Machwerke sozialistischer Propaganda aufmerksam gemacht.«

Auch diese sozialdemokratischen Bestrebungen fordern gebieterisch, daſs die Schule ihnen einen Damm entgegensetzt. Denn »das sozialdemokratische Körnchen, das schon früh in das Kinderherz gesenkt wurde, mag wohl jahrelang darin schlummern, doch dann kommen die äuſseren Anregungen, es schält sich los von der täuschenden Hülle, wächst und wuchert, und diejenigen, die hätten wachen sollen zur rechten Zeit, wundern sich vielleicht am meisten über die verkehrte Welt und den Schwund der alten guten Zeit.«

Will die Schule den Lesetrieb in geeigneter Weise befriedigen und die ihr anvertraute Jugend vor schlechter Lektüre, namentlich vor dem Gifthauch, der uns aus den Jugendschriften der Sozialdemokratie entgegenweht, bewahren, so mufs sie sich die Gründung von Schülerbibliotheken angelegen sein lassen.

Betrachten wir nun zuerst die Bedeutung der Schülerbibliotheken, um dann zu sehen, wie dieselben zur Lösung der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgabe der Volksschule zu verwerten sind.

I. Bedeutung der Schülerbibliotheken.

Es hat von jeher nicht an Männern gefehlt, welche von der Jugendlektüre nichts wissen wollten. Rousseau will, dafs sein Emil vor dem 12. Jahre kaum wissen soll, was ein Buch ist. »Ich hasse die Bücher«, sagt er, »man lernt durch sie nur über Dinge sprechen, die man nicht versteht«. Auch Jean Paul ist ein entschiedener Gegner des Bücherlesens der Jugend, was er in seiner Instruktion für einen Hofmeister in folgender Weise kund giebt: »Abscheulich ist's, dafs auch unsere Kinder schon sitzen und lesen und den Steifs zur Unterlage und Basis ihrer Bildung machen sollen. Das belehrende Buch ersetzt ihnen den Lehrer nicht. Die Poesie ist für ein unbärtiges Alter noch zu ungesund. Kurz, keine Schulbücher!« Lüben fafst die Bedenken, welche auf Lehrerversammlungen und in verschiedenen Schriften gegen die Jugendschriften erhoben worden sind, unter folgende Punkte zusammen:

1. Sie fördern die Vielleserei, verwandeln die Leselust in Lesesucht und verführen zur Romanleserei.
2. Sie fördern das Verlangen nach angenehmer Lektüre auf Kosten der nützlichen, da sie »das Nützliche stets überzuckert« reichen.
3. Sie gewöhnen die Kinder zum oberflächlichen Lesen, zur Gedankenflüchtigkeit.
4. Sie entwickeln die Phantasie auf Kosten der übrigen Seelenkräfte.
5. Sie erschlaffen den Geist.
6. Sie treten dem Schulzweck hindernd in den Weg, indem sie
   a) den häuslichen Fleifs für die Schule beschränken,
   b) Widerwillen gegen die ernsten Schularbeiten erregen,
   c) den Geschmack der Kinder an Bibel, Katechismus und andern Schulbüchern verderben,

d) die Einführung guter Schulbücher, namentlich eines guten Lesebuchs hindern.
7. Sie halten die Kinder von der Bewegung in frischer Luft ab.
8. Sie schwächen die Sehkraft.

Es würde zu weit führen, diese Gründe einzeln zu widerlegen; es wird sich aber in dieser Abhandlung an anderer Stelle Gelegenheit bieten, auf den einen oder andern derselben zurückzukommen. Wir unterschreiben übrigens in dieser Beziehung vollständig das Wort Lübens, das lautet: »Diese Bedenken treffen nur den Mifsbrauch der Jugendlektüre«. Letzterer trägt auch die Schuld daran, dafs Rousseau und Jean Paul entschiedene Gegner der Jugendlektüre sind. Rousseau hatte bekanntlich in seiner frühen Jugend viel gelesen, und zwar meistens Schriften, die man kaum einem Erwachsenen in die Hände geben sollte. Jean Paul war ebenfalls ein Vielleser, der Gutes und Schlechtes in buntem Gemisch verschlang. Es kann uns daher nicht wundernehmen, »dafs beide, da sie eine vernünftig betriebene Jugendlektüre nicht kennen gelernt hatten, dieselbe ganz und gar verwarfen, aber ihre Kritik trifft nur die unpassende Auswahl der Bücher und die verkehrte Art des Lesens!«

Im Gegensatze zu Rousseau und J. Paul sind hervorragende Männer von der hohen Bedeutung der Jugendlektüre durchdrungen. So bekennt Polack in seinen »Brosamen«: »In Wort und Zahl kann ich es nicht fassen, wieviel die kleine Bibliothek meines Heimatdorfes meiner Bildung, der Sittlichkeit und dem Familienglücke genützt hat, aber es ist sehr bedeutend. Nicht dringend genug kann allen Lehrern die Gründung einer Schulbibliothek auf die Seele gebunden werden.« Von Antonio Rosmini wird erzählt, dafs er als Knabe sich mit Entzücken über jedes Buch, das ihm in die Hände gefallen sei, hergemacht habe. »O, liebe Mutter!« ruft er aus, »welch' wundervolle, herrliche Dinge lerne ich aus jenen Büchern; erlaube, dafs ich mich daran erfreue; es kann doch nichts schaden, in solcher Gesellschaft zu sein!«

In Goethes Entwicklungsgang hat die Jugendlektüre auch eine wichtige Rolle gespielt und er gedenkt in »Wahrheit und Dichtung« des Segens, den ihm das Lesen guter Bücher in seiner Jugend gebracht hat.

Viele berühmte Männer haben sich nur durch den mühseligen und dornenvollen Weg geeigneter Pivatlektüre aus kümmer-

lichen Verhältnissen zu den Höhen des Lebens emporgeschwungen. Von Herder ist uns bekannt, dafs er in Ermangelung eines geordneten Unterrichts alle Bücher, die er in seiner Vaterstadt nur auftreiben konnte, mit Eifer las. Sah er bei einem Gange durch die Strafsen seiner Vaterstadt Mohrungen irgendwo ein Buch in einem Fenster liegen, so trat er in das Haus und bat freundlichst, ihm das Werk zu leihen. Und als ihm der Diakonus Trescho den vollen Gebrauch seiner Bibliothek gestattete, safs er bisweilen ganze Nächte bei den Büchern, um seinen Wissensdurst zu stillen. Unter diesen Umständen kann es uns auch nicht wundern, wenn er die Jugendlektüre sehr hoch schätzt. Mag sein Urteil: »In unserer Zeit kann nichts so sehr bilden und verderben als gut oder schlecht gewählte Lektüre. Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben« auch etwas auf die Spitze getrieben sein, so enthält es doch sehr viel Wahrheit.

Betrachten wir nun die Bedeutung der Jugendlektüre etwas genauer.

1. Sie bewahrt das Kind vor Langerweile.

Viele Kinder haben »einen solchen Überschufs an Zeit, dafs sie, wenn sie nicht aus Erziehungsrücksichten auf irgend eine Weise nutzbringend beschäftigt werden oder von selbst eine zusagende Beschäftigung finden, lediglich auf Thorheiten verfallen«. Denn »Müfsiggang ist aller Laster Anfang«. Wenn das Kind an einem Regentage, an welchem das Spiel draufsen unmöglich ist, oder während der Ferien, in denen ihm ja ohnehin noch genug Zeit bleibt zu Spaziergängen, Spielen und allerhand Leibesübungen, ab und zu ein Buch in die Hände nimmt, so wird es dadurch nicht nur gewöhnt, sich nutzbringend zu beschäftigen, sondern es hat auch davon einen nicht zu unterschätzenden geistigen und sittlichen Gewinn.

Durch die Jugendlektüre wird

2. der Anschauungs- und Gesichtskreis erweitert.

Das Kind empfängt durch dieselbe eine Menge neuer Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse. Es lernt Menschen und Leben kennen. Nicht nur das Verständnis der Welt, die das Buch ihm darstellt, wird ihm erschlossen, sondern auch die Wirklichkeit in der es lebt, wird ihm durch jene verständlich. Durch diese geistige Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den

eigenen Erfahrungen und Gedanken zu verbinden sucht, durch die Wiederholung des Gedankenganges, das Erwägen, Gegenüberstellen und Vergleichen, wird das Urteil des Lesens geschärft, und neue Gedanken, die oft als treibende Kraft durch das ganze Leben sich hinziehen, werden ihm zugeführt. Man staunt häufig über das umfangreiche Wissen und das reife Urteil von Menschen, die wenig Gelegenheit zu ihrer Ausbildung hatten, keine Reisen machen und keine akademischen Vorträge hören konnten. Nicht selten ist diese Bildung durch das Lesen guter Jugendschriften erworben worden.

Eine gute Jugendlektüre bildet

3. Das Sprachgefühl und bereichert den Sprachschatz.

Jeder Lehrer wird schon die Erfahrung gemacht haben, dafs belesene Kinder ohne Kenntnis der Präpositionen und Rektionsregeln richtig schreiben und sprechen, ohne sich dessen bewufst zu sein. Herold erzählt von einem früheren Schüler, der, schon in der Schule sehr schwerhörig und später ganz taub geworden war, sich durch gute Lektüre eine staunenerregende Anschaulichkeit im Ausdruck, eine Sicherheit in der Sprachlehre und eine gewählte Diktion in der Gesamtdarstellung angeeignet hatte, obwohl er in der Familie stets nur die Mundart hörte und in der weiteren Umgebung nur fehlerhafte Vorbilder des Deutschen besafs. Und Dreyer berichtet: »Ich erinnere mich eines Knaben, der die Schule wegen Kränklichkeit wenig besucht hatte, aber dennoch einen Aufsatz schrieb, wie keiner seiner Altersgenossen ihn fertig brachte. Er hatte in den Mufsestunden viel gelesen.« Von Goethe wird uns erzählt, dafs sein Vater den sprachlichen Gewinn, den ihm die Jugendlektüre verschaffte, in den Aufsätzen spürte.

Kreisschulinspektor Schulrat Polack sagt von sich selbst, dafs er in seiner Jugend recht hingebend und oft in der Bibel und in Hebels Schatzkästlein gelesen habe und setzt hinzu: »Die Thatsche bleibt, dafs für meine geistige und sprachliche Entwicklung Bibel und Hebel bestimmend gewesen sind.« Und wer die Schriften dieses gedankenreichen Erzählers, namentlich seine trefflichen Brosamen, mit Aufmerksamkeit liest, der wird zahlreiche Anklänge an Hebel und an die Bibelsprache entdecken.

Schüren behauptete einmal, er würde nicht frei sprechen können, wenn er nicht so viel gelesen hätte, sein Wortschatz

lasse ihn aber nie im Stich, nie wäre er um Ausdrücke verlegen und oft habe er zehn für einen. An die Bereicherung des Wortschatzes durch die Lektüre denkt wohl auch Herder, wenn er in der Schulrede von 1796 zum Lesen, namentlich zum lauten Lesen der besten Schriften, ermuntert, indem er sagt: »Kein klassischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lernbegieriger Schüler geübt hätte.« Diese Worte gelten zwar für Schüler höherer Schulen, haben aber, sinngemäfs angewandt, auch ihre Bedeutung für die Volksschule.

4. Die Jugendlektüre beschäftigt mit dem Verstande in angemessener Weise die Phantasie. Wie es verkehrt wäre, den Verstand einseitig zu bilden, sodafs Herz und Gemüt leer ausgingen, so wäre es andererseits auch nicht richtig, wenn durch vorwiegende Anregung und Belebung der Phantasie, welche im jugendlichen Alter am regsten und empfänglichsten ist, der Verstand geschwächt und das Gemüt überspannt würde. Das Richtige liegt hier, wie so oft im Leben, in der Mitte. Der Unterricht mufs, um das innere Leben des Menschen in vernünftiger Weise zu beeinflussen, eine geregelte Abwechselung in den Beschäftigungen des Verstandes und der Phantasie beobachten; er mufs, um mit Feuchtersleben zu sprechen, die Pflicht der »Seelendiätetik« erfüllen. Dies geschieht, indem der Lehrer »nach längerer Verstandesthätigkeit nunmehr dieselbe zeitweise ruhen und der Phantasie das Recht der Bethätigung zukommen läfst, damit auch sie ihre Nahrung und Arbeit, gleich dem Verstande, empfange und das Gleichgewicht im Geist und Gemüt erhalten bleibe. Diese Diätetik der Seele ist nun besonders in der Zeit der Jugend von grofser Wichtigkeit. Wie jeder Erwachsene seine Beschäftigung zwischen denkender und gemütvoller Art wechseln soll, so hat auch das Kind das ursprüngliche Bedürfnis, mit Denken und Erholung des Geistes zu wechseln. Diese geistige Erholung bietet die Lektüre dar.« Hierbei darf aber nicht aufser acht gelassen werden, dafs erst die Arbeit und dann die Erholung kommt. Die Morgen- oder Vormittagsstunden, welche zu körperlicher oder geistiger Thätigkeit am geeignetsten sind, dürfen also nicht der Unterhaltungslektüre gewidmet werden, da die Jugend sonst schlaff und träge und zu nützlicher Arbeit ungeschickt wird. Mit Recht sagt Dr. Klenke in seiner »Mutter als Er-

zieherin«: »Erst nach der Denk- und Berufs- oder häuslichen Arbeit ist die Unterhaltungslektüre als Erholung ein wohlthätiges Gegengewicht der Phantasie gegen die nützliche und praktische Thätigkeit des Verstandes.«

5. Eine gut gewählte und geleitete Schülerbibliothek ist eine zweckmäfsige und notwendige Ergänzung des erziehenden Unterrichts. Herbart bezeichnet sie als »ein unentbehrliches, schwer durch etwas anderes zu ersetzendes Hilfsmittel der Erziehung.« Die Begebenheiten, Gestalten und Ereignisse, die ein gutes Buch schildert, pflegen konzentrierter und beim rechten Lesen ungestörter auf die Jugend einzuwirken, als der Verlauf des alltäglichen Lebens es vermag. Entschiedener als in diesem nimmt der junge Leser, der das stille, selbstlose Walten eines wahrhaft guten Menschen sieht oder einen Blick thut in den Abgrund des Menschenherzens, für und wider die Personen und die Gesinnungen, die er kennen lernt, Partei. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gerne an grofsen Menschen und erhabenen Gedanken, aber er empfindet auch einen lobenswerten Abscheu gegen alles Niedrige und Gemeine, das ihm neben dem Grofsen und Edlen dargeboten wird. Auch gibt es nach Kühner eine Art der Erziehung, die durch das gedruckte Buch besser vollzogen werden kann als durch das gesprochene Wort. »Gerade die heiligsten Gedanken sträuben sich oft, laut über die Lippen zu treten, oder werden, wenn sie Auge im Auge hervortreten, nicht ganz unbefangen hingenommen. Das Buch dagegen mit seiner heiligen Sprache kann, auch ohne die fromme Scham zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren.«

Nahe verwandt mit den sittlichen Gefühlen sind die sogenannten ästhetischen, deren Pflege im letzten Grunde auch eine Förderung der Sittlichkeit bezweckt, gemäss dem Grundsatze: »Durch Schönheit zur Sittlichkeit.« Ein gutes Buch kann nicht nur durch sittlichen Gehalt, sondern auch durch Schönheit der Form bei der Jugend Wohlgefallen am Schönen und Mifsfallen am Häfslichen erregen und dadurch die Gewöhnung zu einem guten Geschmack wohlthätig beeinflussen. Dafs durch die Freude am Guten und Schönen und den Widerwillen gegen alles Böse und Häfsliche auch das sittliche Wollen des Kindes erregt wird,

bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. »Wenn die Handlungen ausgezeichneter Männer das Gemüt für das Hohe und Edle begeistert haben, so erwecken sie zugleich den Vorsatz: So möchte ich auch handeln! Das stille Walten edler Frauen ruft in dem Herzen der jugendlichen Leserin den Sinn für die schönen Tugenden echter Weiblichkeit wach; je häufiger ein solcher Ton die Saiten des kindlichen Gemüts berührt, um so voller schlägt er an, je lauter ertönt der Wiederhall und desto nachdrücklicher bemächtigen sich diese Empfindungen des jugendlichen Wollens, bis sie in dem Entschlusse freudig ausklingen: So möchte ich auch sein! So will ich auch werden!«

6. Die Schülerbibliothek ermöglicht eine engere Verbindung zwischen Schule und Haus. In unsern Tagen erscheint jedes Mittel doppelwertig, welches geeignet ist, das goldene Band um Schule und Haus fester zu schlingen. Ein solches Mittel ist die Jugendlektüre. Ein gutes Buch wird oft von Eltern und Kindern gemeinsam gelesen. Letztere lesen sich mit dem Buch allmählich hinauf in den Gedankenkreis der Eltern, und diese erfrischen sich an den Freuden der Jugend über das ihnen allbekannte Gute. Das Buch wird beiden eine gemeinsame Heimat; es führt zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken und trägt mit dazu bei, dafs die Grundsteine der erziehlichen Thätigkeit: Achtung, Vertrauen und Liebe, nicht unheilvoll erschüttert werden. Auch der gewöhnliche Mann fühlt es leicht heraus, dafs bezüglich der Jugendlektüre die Liebe des Lehrers zu seinen Schülern mehr thut, als strenge Pflicht fordert, und Liebe erweckt Gegenliebe bei jung und alt. »Wo aber Liebe ist, da ist auch Friede und Segen für das stille Heiligtum der Schule.«

7. Die Schülerbibliothek übt noch über die Schulstube hinaus einen erziehlichen Einfluss aus. Indem die Schule den Lesetrieb in die richtigen Wege leitet, wird die derselben entwachsene Jugend sich auch ab und zu ein gutes Buch holen, um sich in den Mufsestunden damit zu beschäftigen. Dadurch wird mancher junge Mann vor dem in jeder Hinsicht schädlichen Wirtshausleben und manches junge Mädchen vor den Modethorheiten und der Vergnügungssucht, die das Gemüt leer lassen und das Herz vor der Zeit alt machen, bewahrt. Dem Lehrer aber bietet sich hier und da ungesucht Gelegenheit, einen wohlgemeinten Rat zu geben und dadurch mit dazu bei-

zutragen, dafs das segensreiche Band, das sich um Schüler und Lehrer schlingt, auch nach der Schulzeit nicht gelockert, sondern noch fester geschlungen wird. Und wenn er auch manchmal Undank ernten sollte, so tröste er sich damit, dafs jede gute That zum Wohle der Jugend und zum Besten der Menschheit den süfsesten Lohn in sich selbst birgt und äufserer Anerkennung nicht bedarf.

II. Verwertung der Schülerbibliotheken zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgabe der Volksschule.

Das Ziel jeglicher Unterrichts- und Erziehungthätigkeit ist, sittlich-religiöse Charaktere zu bilden; denn der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen. Es kommt daher im Unterrichte nicht darauf an, die Bildung eines fest geschlossenen, innig zusammenhängenden Gedankenkreises, in welchem der Charakter wurzelt, durch Zuführung grofser Stoffmengen zu bewirken, sondern darauf, dafs der aus den verschiedenen Unterrichtsfächern dargebotene Stoff vom Kinde in der rechten Weise erfafst und dann zu einem einheitlichen Ganzen zusammengefafst wird. »Was isoliert bleibt im kindlichen Geiste, hat für die Charakterbildung keinen Wert, wird nicht zur geistigen Macht. Deshalb hat auch der Unterricht jedes einzelne Unterrichts- und Erziehungsmittel in den ganzen Erziehungsplan so einzureihen, dafs er der Erreichung des Unterrichts- und Erziehungszweckes dienstbar werden mufs.« Daraus folgt, dafs die Schülerbibliotheken, die, wie wir oben gesehen haben, in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht eine hohe Bedeutung haben, mit dem Schulunterrichte innig verbunden werden müssen. Nur eine solche Verbindung bietet die Gewähr für eine **sorgsame Wahl der Bücher, für angemessene Einrichtung und Verwaltung der Bibliothek und für zweckmäfsige Beaufsichtigung der Lektüre.**

1. Auswahl guter Jugendlektüre.

Alljährlich wird der Büchermarkt mit einer Flut von Jugendschriften überschwemmt. Unsere Jugendlitteratur ist eine Grofsmacht geworden, welche mit stetig wachsender Stärke ihre Streiter und Verräter bis in die entlegensten Winkel unseres weiten Vaterlandes sendet, einem Strome vergleichbar, der bald verheerend, bald befruchtend über die »Blumen im Ehegarten« dahinfährt.

Wie Herold berichtet, erschienen in den Jahren 1885—1887 allein 1381 neue Jugendschriften, abgesehen von den alten Bekannten, die ab und zu eine neue Auflage erleben. In den letzten Jahren dürfte die Zahl der ersteren sich noch bedeutend vermehrt haben. Angesichts dieser gewaltigen Flut erwächst dem Lehrer die wichtige und schwere Aufgabe, den Weizen von der Spreu, das Gute von dem Schlechten und Mittelmäfsigen zu sondern. Denn die Schülerbibliothek kann ihre hohe Aufgabe nur dadurch erfüllen, dafs sie aus der Überfülle der vorhandenen Litteratur »das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreicht.« Hier gilt ganz besonders der Grundsatz, dafs das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei. Da aber bei der Auswahl der Jugendschriften die Kenntnis der Forderungen, welche zu stellen unsere Pflicht ist, erspriefslich erscheint, so müssen wir über die Grundsätze, welche die Pädagogik für die Beurteilung der Jugendschriften aufstellt, zur Klarheit gelangen. Wir betrachten daher in den folgenden Ausführungen die Anforderungen, welche von pädagogischer Seite an eine gute Jugendschrift zu stellen sind.

Dreierlei kommt bei der Beurteilung einer Jugendschrift in Betracht: Der Inhalt, die Form, die Austattung.

A. Der Inhalt.

a) Die Jugendschrift mufs sittlich-rein gehalten sein. Sie mufs alles vermeiden, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Gelüste erregen könnte. Mit Recht ist zu fordern, »dafs in der Jugendschrift die tierische Natur des Menschen, die eben bekämpft und niedergehalten werden soll, nicht hervortrete.« Auch bezüglich der Ausdrucksweise erscheint Vorsicht geboten, da es Dinge giebt, die an und für sich nicht unsittlich sind, die aber doch nicht genannt werden dürfen, wenn das Scham- und Sittlichkeitsgefühl nicht in gröblichster Weise verletzt werden soll. In dieser Beziehung stehen wir in direktem Gegensatze zu den Philanthropen, die ohne jede Scheu mit ihren Schülern über geschlechtliche Dinge redeten und dadurch nicht nur das angeborene Schamgefühl verletzten, sondern gewifs auch häufig Begierden weckten, welche das Kind nie kennen soll.

Wenn das erotische Element in einer Jugendschrift auch möglichst zu vermeiden ist, so sind wir doch mit Kühner und Theden der Meinung, dafs es nicht gänzlich ausgeschlossen

werden soll. Sieht das Kind doch, wie sich die Schwester auf den Bräutigam freut, lernt es doch aus der heiligen Schrift, wie Jakob die Rahel lieb gehabt und 14 Jahre um sie gedient und wie Isaak um die Rebekka geworben hat. Allerdings dürfen Liebeserklärungen und Treubruchscenen, zweideutige Handlungen und Redewendungen in einer Jugendschrift nicht zu finden sein, aber in allen Fällen, »in welchen die Liebe zwischen Mann und Weib nebenher benutzt wird, ein Bindemittel zwischen Menschen abzugeben, die wir lieben und achten gelernt haben, ist gegen ihre Heranziehung nichts einzuwenden.« Und wenn alle Verhältnisse ohne Prüderie, aber mit streng sittlichem Ernste, der mit keiner Andeutung, keinem Zeichen verrät, was verborgen bleiben soll, geschildert werden, dann wohnt einer Jugendschrift die der geschlechtlichen Liebe in der geschilderten Weise Erwähnung thut, eine starke sittlichende Kraft inne, die schon manchen Jüngling, manche Jungfrau vor Irrwegen bewahrt und zu edlem Thun begeistert hat.

b) Der Inhalt einer guten Jugendschrift mufs wahr sein. Damit soll nicht gesagt werden, dafs alles, was wir dem Kinde zum Lesen darbieten, sich auch thatsächlich ereignet haben müsse; denn dann dürften ja die freien Schöpfungen der Phantasie, die Dichtungen, in unseren Schülerbibliotheken keinen Raum finden. Wir verstehen unter Wahrheit nicht die Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit, sondern die innere Wahrheit, welche die Personen psychologisch richtig darstellt, sich vor Übertreibungen und Verzerrungen hütet und »auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt.« Namentlich gilt das von den Dichtungen, die ihren Stoff aus der unmittelbaren Gegenwart schöpfen. Denn »nicht das fernabliegende Märchen verwirrt die Vorstellung des Kindes, wohl aber der romanhafte Zauber, der den Verlauf der Welt fälscht, in der das Kind selbst lebt und leben soll.«

Soll der Inhalt einer Jugendschrift wahr sein, so darf sie nicht lauter Tugendhelden und -Heldinnen schildern, »die von ihren Verwandten mit Zuckerbrot, von ihren Vorgesetzten mit Amt und Ehren und von Gott mit allem erdenklichen Glück pflichtgemäfs belohnt werden.« Ebenso verkehrt wäre es, nur absolut schlechte Charaktere darzustellen. Sehr richtig bemerkt in dieser Beziehung K. Kaiser: »Den engelreinen Gebilden gegen-

über mufs das Kind, wofern es noch aufrichtig ist, seine Schwachheit eingestehen, sowie die Unmöglichkeit, denselben gleichzukommen; den teufelähnlichen Ungeheuern der zweiten Art gegenüber wird es seiner sittlichen Überlegenheit inne werden und wahrscheinlich bei sich sprechen: »Ich danke dir, Gott, dafs ich nicht bin wie andere Leute, Räuber, Ungerechte, Ehebrecher, oder auch wie dieser Zöllner.« »Wie das Leben nicht absolutes Laster und absolute Tugend darbietet, so mufs auch die Jugendschrift dem Kinde neben dem Guten das Böse vorführen. Denn nur im Gegensatze zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. »Das Wahre und Gute werde in seiner höchsten Potenz geschildert«, doch lasse man den Leser dasselbe nicht blofs begaffen, sondern »man zeige ihm auch den Pfad bergan und stütze und geleite ihn.« Bei der Schilderung des Falschen und Bösen achte man darauf, dafs dasselbe nicht in seiner tiefsten Erniedrigung auftrete, damit das Kind nicht Laster kennen lerne, von denen sein reines Gemüt noch keine Ahnung hat, und die ihm unter allen Umständen verborgen bleiben müssen. Hier gilt das Wort Oppels: »Es ist eine Versündigung an der Unschuld, Bilder vor dem Auge des Kindes zu entrollen, Thaten und Gesinnungen zu schildern, an deren Niedrigkeit es noch nicht gedacht hat, die also gar nicht aus seiner Anschauung genommen sind, die das Kind nötigen, unter sich zu sehen, statt dafs es immer zu Edlerem empor blicken sollte.«

Die didaktischen Jugendschriften sollen sich durch reale Wahrheit von den Unterhaltungsschriften unterscheiden und vor den Schulbüchern die anziehende Einkleidung voraus haben. Sie müssen auf der Höhe der Zeit stehen, und das Kind nicht mit Anschauungen nähren, die von der Wissenschaft längst überholt oder berichtigt sind. Dabei ist nur das Wissenswerte auszuwählen, alles Zweifelhafte und Streitige, welches noch der Klärung bedarf, aber auszuscheiden. Die Belehrungen über die technische Wissenschaft, sofern dieselben überhaupt in unterhaltender Weise gegeben werden können, schliefsen sich am besten an Biographien solcher Männer an, die auf diesem oder jenem Gebiete Hervorragendes geleistet haben.

c) Der Stoff einer Jugendschrift mufs der Alters- und Entwicklungsstufe des Kindes angemessen sein. Bücher, die soziale oder politische Fragen erörtern oder religiöse

Probleme behandeln, gehören in keine Schulbibliothek, da derartige Gegenstände dem gereiften Verstande des Mannes vorbehalten bleiben müssen. Schon Niemeyer fügt diese Vorwegnahme des Stoffes und tadelt es, dafs sogar Kant und Newton für die Jugend bearbeitet seien. Die Jugendschrift mufs an das Vorhandene anknüpfen, doch so, dafs das, was sie schildert, dem Gesichtskreise des Kindes zwar erreichbar ist, aber zugleich über denselben hinaus reift. »Das Kinderbuch mufs, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von nicht verständlichen Dingen geben.« Ganz irrig ist die hier und da noch bestehende Meinung, dafs man das Kind am besten mit Geschichten von Kindern unterhalte und durch Kinderbeispiele belehre. Wohl darf ein Kind im Mittelpunkte einer Erzählung stehen, auch wird es nutzbringend sein, wenn seine kleinen alltäglichen Leiden und Freuden einen stimmungsvollen Hintergrund bilden, aber daneben mufs auch das allmählige Wachsen und Gedeihen der Kinderseele dargestellt werden; der Stoff mufs gleichsam über dem Kinde schweben, aber nur in einer solchen Höhe, dafs es zu ihm hinauflangen kann. Mit Recht sagt Herbart: »Der Knabe fühlt sich nie gern klein, er möchte ein Mann sein; der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet, und wenn er 8 Jahre alt ist, geht sein Gesichtskreis über alle Kinderhistorien hinweg.« Man beachte daher in dieser Beziehung das Wort Rückerts: »Mit Kindern brauchst Du nicht Dich kindisch zu gebärden; wie sollen sie, wenn Du ein Kind bist, Männer werden? Als wie der Mann das Kind, liebt auch das Kind den Mann; nur der erzieh'ts, der es zu sich heraufzieh'n kann.«

Das Bestreben, den Kindern nur solche Jugendschriften in die Hände zu geben, welche »das stärkste und reinste Gepräge männlicher Gröfse tragen,« darf aber auch nicht zu weit führen, wenn die Lektüre in der Weise bildend und erziehend wirken soll, wie wir es erwarten. Kinder können nicht lesen wie Erwachsene. Letztere finden in dem Buche eine ihnen bekannte Welt und haben ein lebhaftes Interesse an dem Vergleiche der erdichteten Bilder mit der von ihnen selbst erlebten Wirklichkeit. Die Lebenserfahrungen des Kindes sind, wie Kühner ausführt, viel beschränkter; neben dem spannenden Intersse an dem Verlaufe der Geschichte bleibt ihnen die Arbeit übrig, die neue

Welt, Situationen, Charaktere etc., seinen eigenen Verhältnissen anzupassen. Eine solche Arbeit darf ihnen nicht erspart bleiben; sie erhöht den Reiz und den Nutzen des Buches, aber die Schwierigkeit des Verstehens und Verarbeitens darf nicht allzu grofs sein. Sonst verliert das Kind die Lust am Lesen.

d) Mit diesen Ausführungen haben wir bereits eine andere Anforderung berührt, die man an eine gute Jugendschrift stellen mufs: Sie mufs interessant sein, darf aber nicht aufregen und die Phantasie in falsche Bahnen leiten. Der Inhalt sei ein derartiger, dafs er die geistige Thätigkeit nicht nur erwecke, sondern auch zugleich auf einen Punkt ruhiger und andauernder Betrachtung konzentriere. Langen Betrachtungen und Beschreibungen pflegt das Kind erfahrungsgemäfs kein Interesse entgegenzubringen, daher sollten sie in einer guten Jugendschrift nicht anzutreffen sein. Notwendige Beschreibungen müssen mit der Erzählung in geschickter Weise verflochten sein oder in der Form eines Reiseberichts auftreten, gemäfs dem Grundsatze, den Lessing in Laokoon für die Dichtkunst aufstellt: »Die Poesie schildert auch Körper, aber andeutungsweise nur durch Handlungen.« Wenn ein gutes Buch die Gedanken des Lesers auch voll und ganz sammeln und sein Gemüt aus dem Grunde bewegen soll, so darf es andererseits doch nicht unnatürlich aufregen. Die Phantasie des Kindes hat starke Schwingen, doch dürfen diese nicht in fieberhafte Bewegung versetzt werden; denn »jeder Überreiz schwächt die gesunde Thätigkeit des Geistes.« Sehr treffend bemerkt Keck: »Der Jugend biete man alles Höchste und Idealste, wodurch das Gemüt erhoben und der Phantasie eine edle Richtung gegeben wird. Heldensagen, Biographien wahrhaft grofser Männer und Frauen, die leuchtendsten Punkte der Weltgeschichte, auch wohl Robinsonaden und Entdeckungsreisen, das sind Stoffe, nach denen die Jugend hungert und dürstet.«

e) Die Jugendschrift mufs ohne absichtlich gegebene Moral auftreten. Denn es ist eine Eigentümlichkeit der menschlichen Natur, weniger leicht durch Lehren und Ermahnungen auf sich einwirken zu lassen als durch das anschauliche Beispiel, das Menschenleben selbst. Nach Herbart mufs die Absicht, zu bilden, die Jugendschrift verderben, und das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen,

den Knaben hindern, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Mit Recht sagt daher K. Kaiser: »Sogar ein Campe, der doch in der Geschichte der Pädagogik einen ziemlich ehrenvollen Platz einnimmt, konnte in den Fehler verfallen, die Geschäfte seines Robinson durch allerlei lehrhafte Betrachtungen zu unterbrechen, während sein Vorbild, der Engländer Daniel Defoë, sich in dieser Beziehung als ein weit tüchtigerer Pädagoge erwies, wenn er schon als solcher kaum in der einschlägigen Litteratur Erwähnung findet.«

f) Mit der Forderung, dafs sich in der Jugendschrift keine moralische Tendenz aussprechen dürfe, soll aber nicht etwa gesagt sein, dafs dieselbe dem religiösen Bedürfnis nicht Rechnung tragen solle. Im Gegenteil mufs einer guten Jugendschrift das positiv-christliche Element zu Grunde liegen. Ein Hauch wahrer Frömmigkeit durchwehe dieselbe, vor allem aber mufs ein Strahl christlicher Liebe in das Herz der Personen gefallen sein, die dem Kinde als Vorbilder wahrer Religion und Sittlichkeit hingestellt werden, damit der Leser zu einer echt christlichen Lebens- und Weltanschauung gelange und in seinem ganzen Wandel jenem Meister von Nazareth nachzueifern sich bemühe. Nur suche man das Christentum nicht in frommen Redensarten. Es mufs vielmehr »wie der Geist aus dem Ganzen herausduften,« es mufs dem Leser in den vorgeführten Handlungen entgegentreten. Und je keuscher in dieser Beziehung die Schilderungen sind, desto wertvoller ist meist auch die ganze Schrift. Ziemlich wertlos aber sind jene geistigen Erzeugnisse, die durch einen süfsen und frömmelnden Ton zu wahrer Religiosität erziehen wollen, während sie in Wirklichkeit durch ihre frommen Phrasen nichts anderes bezwecken, als über eine verflachte und verfehlte Darstellung hinweg zu täuschen. Für derartige Schriften pafst das derbe Wort, das Jeremias Gotthelf in »Jakobs Wanderungen« den Meister zu dem Gesellen Jakob sagen läfst. »Jakob«, sagt der Meister zu dem Gesellen, der sich wundert, wie wenig Geistliches man während der ganzen Woche im Hause seines Meisters höre und nichts von alledem, was Sonntags in der Kirche gepredigt werde, »Jakob, wenn Ihr ein Stück Speck esset, lafst Ihr den Zipfel die ganze Woche zum Maule heraushängen? Und wenn Ihr ein Glas Wein getrunken habt, lafst Ihrs übers Kinn und Halstuch laufen, dafs Ihr den

ganzen Tag nach Wein stinkt? Bringt Ihr nicht beides säuberlich in den Leib? Wer nicht dumm ist, wird an Eurem Schaffen merken, ob Ihr was Rechtes oder Schlechtes im Leibe habt oder nichts!« — Der konfessionelle Standpunkt trete in einer Jugendschrift nicht in den Vordergrund. Wenn es auch nicht nötig ist, dafs er völlig verwischt wird, so soll doch nie etwas, das Andersgläubige verletzen könnte, besonders hervorgehoben werden, eingedenk der Wahrheit, dafs nicht die Hauptsache in dem liegt, was die Konfessionen trennt, sondern in dem, was sie eint. Nur in diesem Standpunkte dokumentiert sich echt christliche Toleranz, die wir im Leben stets üben, und wozu wir auch unsere Jugend erziehen sollen.

g) Was den Stoff der Jugendschrift anbelangt, so mufs derselbe vor allen Dingen dazu geeignet sein, deutschen Sinn, deutsche Art und deutsches Wesen in die Herzen der Jugend zu verpflanzen. Wenn wir unsern Kindern z. B. gut gezeichnete Lebensbilder Kaiser Wilhelms I. und seiner Paladine Bismarck, Roon und Moltke in die Hände geben, oder ihnen die Siegfriedgestalt des edlen Kaisers Friedrich oder das kraftvolle Wirken unseres jetzigen Kaisers Majestät in lebenswahrer Darstellung durch eine gute Jugendschrift vor ihr geistiges Auge zaubern, so werden sie dadurch in das nationale Leben der Gegenwart eingeführt. Und wenn sie den Lebensgang der edlen Königin Luise und damit die Zeit der tiefsten Erniedrigung unseres Vaterlandes kennen lernen, dann aber auch den Völkerfrühling, der 1813 für Preufsen hereinbrach, noch einmal miterleben; wenn sie die unselige Zerrissenheit, die zu Anfang dieses Jahrhunderts in unserm Vaterlande herrschte, sich vergegenwärtigen und erwägen, dafs wir jetzt in Wirklichkeit das haben, was unsere Väter erhofft und erträumt, ein einiges, mächtiges, deutsches Reich: so müssen beseligende Gefühle ihre Brust durchziehen, mit Stolz müssen sie es empfinden, Deutsche zu sein! Sie werden ihre schöne Heimat mit ihren Bergen und Flüssen, ihren Städten und Burgen, ihrer Pflanzen- und Tierwelt, unser herrliches Deutschland, das sie neben dem Unterricht durch geeignete Lektüre näher kennen gelernt haben, über alles lieben, die vaterländischen Gesetze achten lernen, und in ihrem jugendlichen Herzen wird der Vorsatz reifen, in Zeiten der Gefahr Gut und Blut für das Vaterland einzusetzen.

h) Der Stoff halte sich an das Bedeutende. Ein Buch, das sich bestrebt, die müfsigen Stunden des Schülers mit unschädlicher Unterhaltung auszufüllen, ist durchaus verwerflich. Schon die Chinesen meinten, dafs »jedes Buch zum Vergnügen wie überflüssiges Gold und Spiel verbannt« werden müfste und Schleiermacher hält das Lesen zum Zeitvertreib, weil es »die lebendige Anschauung töte, an den Tisch nagele etc.,« für absolut schädlich. Nur eine Lektüre von wahrhaft wertvollem Inhalte kann Unterrichts- und Erziehungszwecke fördern. »Nichts verdirbt die Jugend mehr als die Beschäftigung mit dem Mittelmäfsigen oder dem, was noch darunter steht; in seiner öden, dumpfen, beschränkten Weise verödet, verdumpft und beschränkt es auch das kindliche Gemüt.« Man beachte daher das Wort Rückerts:

»Manch artiges Bürschlein läfst sich einmal lesen,
zu dem der Leser nie wiederkehrt;
doch was nicht zweimal lesenswert gewesen,
das war nicht einmal lesenswert.«

(Schlufs folgt.)

Die obligatorische Fortbildungsschule im Königreich Sachsen.

Ein Rückblick auf ihr 25jähriges Bestehen und ein Ausblick in ihre weitere Entwickelung von **Emil Rasche**, Schuldirektor.

(Schlufs.)

V.

Lehrkräfte.

Verlangt schon der Volksschuldienst tüchtige, energievolle und charakterfeste Männer, so in noch höherem Mafse der Dienst in der Fortbildungsschule; denn hier hat es der Lehrer mit reiferen, im Berufsleben stehenden jungen Leuten zu thun, deren leicht überschäumende jugendfrische Kraft mit weiser und fester Hand im Zügel gehalten werden mufs, und was die Unterrichtserteilung betrifft, so mufs dieselbe sich ihrem ganzen Gepräge nach — sowohl in Bezug auf Inhalt, als auf Form des Unterrichtsstoffes — über das Niveau der Volksschule erheben. Darum heifst es auch in der mehrerwähnten Darlegung: »Wo irgend die Gelegenheit zur Auswahl geboten ist, da sollten — wie nicht

allenthalben geschehen — stets die erprobtesten, durch Charakter, Sachkenntnisse und pädagogischen Takt am meisten hervorragenden Lehrer für den Fortbildungsschulunterricht gewonnen, beziehentlich bestimmt werden.«

Es war für die Lehrer in der ersten Zeit des Bestehens der Fortbildungsschule nicht leicht, ja in vielen Fällen unmöglich, an diesem neuen Institute mit Erfolg und Befriedigung zu arbeiten. Dem oppositionellen Geiste gegenüber, der in jener Zeit unter den Fortbildungsschülern herrschte, fehlte es an festen Disziplinarmafsregeln, und der Lehrer war meist auf sich selbst angewiesen, und bezüglich des Unterrichtes fehlte es dem Lehrer nicht nur an Erfahrung, sondern es mangelte auch an einer einschlägigen Litteratur. Dafs unter solchen Verhältnissen nicht selten Mifsgriffe vorkamen, ist leicht erklärlich. Doch die Verhältnisse haben sich bald zum besseren gewendet. Die Lehrer sind durch Erfahrung und Übung in der Fortbildungsschule heimisch und sicher geworden; zur Handhabung der Schulzucht sind feste Normen geschaffen worden, und mit den Jahren erwuchs aus dem Unterricht heraus eine reiche Litteratur, die heute alle Gebiete des Fortbildungsschulwesens umfafst.

Nicht selten ist die Frage erörtert worden, ob der Volksschullehrerstand die geeignetsten Lehrkräfte für die Fortbildungsschule biete, und zuweilen ist man zu der Schlufsfolgerung gelangt, dafs es im Interesse der Fortbildungsschule liege, einen besonderen Fortbildungsschullehrerstand auszubilden. Wir vertreten den Standpunkt, den Dir. Scharfe in Frankfurt einnahm: »Die Fortbildungsschule gehört dem Volksschullehrer!« Er steht mitten im Volksleben und kennt daher die geistigen Bedürfnisse des Volkes; er kennt am besten auch das Schülermaterial. Freilich wird er sich, um mit rechten Erfolg in der Fortbildungsschule unterrichten zu können, noch bemühen müssen, seine Seminarbildung in der Richtung des technologischen Wissens zu erweitern, und vor allem auch wird er suchen müssen, die Forderungen des praktischen, beruflichen Lebens zu erfassen und zu verstehen. Nur in einzelnen Fächern dürfte der Fortbildungsschulunterricht über das Können des Volksschullehrers hinausgehen, und hier mufs dann der Fachmann eintreten. Daher ist es nach den Bestimmungen von § 14 der Ausführungsverordnung zum sächs. Schulgesetz »zulässig, Nichtlehrer für den Unterricht

in einzelnen Zweigen, wie z. B. Gewerbetreibende für das Zeichnen und Geometrie, praktische Ökonomen für die Landwirtschaftslehre, Geistliche für Geschichte, Geographie und Litteratur zu bestimmen. Von dieser Erlaubnis hat eine Reihe von Gemeinden Gebrauch gemacht, und namentlich ist die Zahl der Geistlichen nicht unbedeutend, die an der Fortbildungsschule arbeiten. Sie erteilen nicht nur in einzelnen Fortbildungsschulen zeitweise oder auch regelmäfsig Religionsunterricht, sondern zu einem Teil auch andere Lehrfächer. Berufsmäfsige Zeichner und Handwerker sind hie und da für Zeichnen, bez. Geschäftskunde etc. gewonnen worden, und von mafsgebender Seite wird anerkannt, dafs die Mitwirkung solcher Kräfte im allgemeinen »von günstigem Erfolge« gewesen sei.

Wenn sich die sächs. obligatorische Fortbildungsschule in den 25 Jahren ihres Bestehens auch auf dem Gebiete des Unterrichts gedeihlich entwickelt hat, so ist hierbei der Lehrerschaft ein ganz wesentliches Verdienst mit zuzuerkennen. Offenkundig herrscht in den Kreisen der sächsischen Fortbildungsschullehrer ein reges Streben, den Fortbildungsschulunterricht immer erfolgreicher zu gestalten. Sehr deutlich zeigt sich dieses Bestreben in der Fortbildungsschullitteratur, auf die wir am Schlusse dieses Kapitels noch besonders eingehen werden. In den grofsen Städten haben sich die an der Fortbildungsschule arbeitenden Lehrer zu Sektionen vereinigt, um über wichtige Fragen des Fortbildungsschulwesens zu verhandeln und sich gegenseitig anzuregen. Von bedeutsamen Einflufs nicht nur für die Entwickelung des sächs. Fortbildungsschulwesens im allgemeinen, sondern auch insbesondere für die Förderung des Fortbildungsschullehrerstandes erwies sich der seit mehreren Jahren in Segen wirkende »Deutsche Verein für das Volksschulwesen«, dessen Mitbegründer und langjähriger Vorsitzender ein sächs. Schulmann, Herr Schuldirektor Oskar Pache in Leipzig, ist, der sich auf dem Gebiete der Fortbildungsschule durch Wort und That aufserordentlich hohe Verdienste erworben hat.[1])

Der »Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen« hat sich die Aufgabe gestellt, »für die Ausbreitung und zeitgemäfse Gestaltung des Fortbildungsschulwesens für Knaben und Mädchen zu wirken, und zu diesem Zwecke will der Verein für alle auf

[1]) Schuldirektor Pache ist Redakteur der »Deutschen Fortbildungsschule«, die in ihrem 9. Jahrgange steht. Verlag: Herrosé, Wittenberg.

dem Gebiete vortretenden Einrichtungen und Bestrebungen den Mittelpunkt bilden und zu sachlichem Meinungsaustausch, zu sachgemäfser Anregung und Belehrung die Gelegenheit bieten.«

Um die Fortbildungsschullehrer mehr und mehr auszurüsten, »den Unterricht der Fortbildungsschule in den Dienst des praktischen Lebens zu stellen,« ist von Seiten des Vereins eine Einrichtung ins Leben gerufen worden, die allgemeinste Beachtung und Förderung verdient. Es ist die Einrichtung von »Unterrichtskursen für Fortbildungsschullehrer«, in denen von berufenen Lehrkräften Vorträge über soziale Gesetzgebung und Volkswirtschaftslehre, sowie wissenschaftliche und methodische Vorträge sowohl für Lehrer an gewerblichen, als auch an ländlichen Fortbildungsschulen gehalten werden. Diese Kurse, die 6 Wochen umfassen, sind ferner mit Exkursionen und Diskussionsabenden verbunden. Bis jetzt sind drei solcher Kurse in Leipzig abgehalten worden und zwar mit bestem Erfolge. Leider ist die Beteiligung sächsischer Fortbildungsschullehrer eine schwache gewesen. Hoffentlich wird man dieser Einrichtung auch in Sachsen ein noch regeres Interesse entgegenbringen, nachdem jüngst der Verband sächsischer Fortbildungsschullehrer in Wirksamkeit getreten ist, der bei Gelegenheit der Leipziger Lehrerversammlung am 25. September 1899 durch die »Nebenversammlung der Abteilung für Fortbildungsschulwesen des Leipziger Lehrervereins« ins Leben gerufen wurde. In dieser zahlreich besuchten Versammlung trat in der Debatte, die sich an einen von Direktor Pache gehaltenen Vortrag über »Die obligatorische Fortbildungsschule in Sachsen« anschlofs, die Notwendigkeit einer solchen Vereinigung deutlich zu Tage, und einstimmig beschlofs man die Begründung eines sächsischen Fortbildungsverbandes als Zweigverein des »Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen«. Dieser Verband hat sich am 24. Mai d. J. in Döbeln konstituiert, und nach § 1 seiner Satzungen hat er die Aufgabe, »innerhalb des Königsreichs Sachsen einen Mittelpunkt für alle auf die Förderung des Fortbildungsschulwesens zielenden Bestrebungen und sämtliche die Fortbildungsschule und ihre Lehren betreffenden Fragen zu bilden.«

Die Zahl der an den sächsischen obligatorischen Fortbildungsschulen arbeitenden Lehrern betrug im Schuljahre 1878/79 auf Grund eines statistischen Ausweises 3046. Zur Zeit dürfte diese Zahl auf weit über 4000 gestiegen sein.

Was die Besoldung der Fortbildungsschullehrer betrifft, mufs konstatiert werden, dafs dieselbe durch das Gesetz sehr niedrig normiert worden ist; denn nach § 22 des Volksschulgesetzes soll die Vergütung für eine wöchentliche Stunde jährlich nicht unter 12 Thalern betragen. Da man bei der Einrichtung der Fortbildungsschule mit dem Widerwillen der breiten Volksschichten zu rechnen hatte, ist es wohl begreiflich, dafs dieser Satz so bescheiden bemefsen wurde; man wollte die Gemeinden nicht allzusehr belasten. Erfreulicher Weise gingen nicht wenige Schulgemeinden, namentlich die Schulverwaltungen der Grofs- und Mittelstädte, über dieses gesetzliche Minimum hinaus, und in einzelnen Städten hat man das jährliche Fortbildungsschulhonorar für eine wöchentliche Stunde auf 75, 80 und 90 Mk. erhöht. In den allermeisten Schulgemeinden Sachsens aber liefs man sich freiwillig nicht herbei, das Honorar auch nur um ein weniges zu erhöhen.

Die Regierung fühlte sehr wohl, dafs das Honorar sehr bescheiden bemefsen war und wünschte, dafs die Gemeinden über den Minimalsatz hinausgingen. Das geht aus folgendem Passus der »Darlegung« hervor: »Dafs an Honorar meistens nicht mehr als das gesetzliche Minimum gewährt wird, gründet sich hauptsächlich auf die den Schulgemeinden besonders jetzt dringend gebotene Sparsamkeit, jedoch auch darauf, dafs es der Fortbildungsschule noch nicht allenthalben gelungen ist, von dem Werte ihrer Arbeit in demselben Mafse zu überzeugen, als von der Schwierigkeit.« Diese Begründung ist in ihrem zweiten Teile leider heute noch ebenso zutreffend als vor 20 Jahren, und daher hat sich denn die Regierung in dankenswerter Weise entschlofsen, eine gesetzliche Erhöhung des Fortbildungsschulhonoras herbeizuführen, und den Minimalsatz auf 55 M. erhöht. Die Landstände haben dieser Regierungsvorlage ihre Zustimmung erteilt, erwies sich doch diese Erhöhung schon in Rücksicht auf die seit 25 Jahren so wesentlich veränderten Verhältnisse als unbedingt erforderlich.

VI.

Ausblick auf die weitere Entwickelung der obligatorischen Fortbildungsschule.

Wenn wir in unserem Schlufskapitel einen Ausblick thun in die weitere Entwicklung der sächsichen Fortbildungsschule, so mufs dieser Blick ein hoffnungsvoller sein; denn ein Institut,

das nach einem Bestehen von 25 Jahren und nach heifsem Ringen und Kämpfen im Volksleben feste Wurzeln gefafst hat, das in weiten Kreisen als hochbedeutsamer Faktor der Volkserziehung anerkannt wird und das in seinen unterrichtlichen Erfolgen auch dem wirtschaftlichen Leben gute Dienste leistet, das mufs sich, dem naturgemäfsen Entwicklungsgange folgend, auch fernerhin noch gedeihlich ausgestalten und wird noch weiter ausreifen. Denn soviel ist allen, die der Fortbildungsschule näher stehen, klar, dafs wir nach 25 Jahren durchaus noch nicht am Abschlusse ihrer Entwicklung stehen; sondern wir werden billiger Weise den gegenwärtigen Stand nur als das hoffnungsvolle Anfangsstadium ihrer Ausgestaltung ansehen dürfen, und wir können uns wohl eine Zeit denken, in welcher das Fortbildungsschulwesen in seiner ganzen Organisation und in seinem innersten Wesen weit hinausgehen wird über den engen Rahmen seiner heutigen Gestaltung.

Mit einem solchen Ausblick müssen sich aber notwendiger Weise die Wünsche verbinden, deren Verwirklichung das Fortbildungsschulwesen auf der Bahn des Fortschrittes weiter führen soll. Wir wollen uns mit diesen Wünschen jedoch nicht in allzuweite Fernen verlieren, sondern darauf beschränken, was in erster Linie erstrebenswert und wohl auch erreichbar ist.

Dafs in den Fortbildungsschulen mit der Minimalstundenzahl — und diese Fortbildungsschulen sind in Sachsen noch in weitaus gröfster Zahl vorhanden — die unterrichtlichen Resultate nur äufserst bescheidene sein können, ist wiederholt schon dargelegt worden. Selbstredend kann bei dieser Stundenzahl auch der erzieherische Einflufs der Fortbildungsschule nicht zu rechter Geltung und Wirkung kommen. In allen den Kreisen, welche die Fortbildungsschule schätzen gelernt haben und die es ernst meinen mit einer gediegenen allgemeinen Volksbildung, ist man in dem Wunsche einig, dafs die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl mindestens auf das doppelte Mafs erhöht werden möchte. Das besonders nachzuweisen, erscheint wohl nach den Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln vollständig überflüfsig. Wir wissen wohl, dafs eine derartige Erweiterung der Fortbildungsschule namentlich auf dem Lande, wo man den Unterricht bei wöchentlich vierstündigen Lektionen auf das Sommerhalbjahr beschränkt, grofsen Widerstand finden wird; wir geben auch zu, dafs durch eine Vermehrung der Fortbildungsschul-

stunden die wirtschaftlichen Interessen des Gewerbes und der Landwirtschaft nachteilig berührt werden; aber höher als diese materiellen Interessen mufs dem wahren Volksfreunde doch das sittliche und geistige Wohl unserer heranwachsenden Jugend stehen. Darum wird und mufs dieser Wunsch sich immer mehr zu einer dringlichen Forderung gestalten, deren Berechtigung auch die ärgsten Reaktionäre noch anerkennen werden müssen.

Die Unterrichtsresultate hängen aber nicht nur von der Stundenzahl, sondern wesentlich auch von der Unterrichtszeit ab. Bedauerlich, sehr bedauerlich ist es, dafs bei uns in Sachsen in sehr vielen, wenn nicht in den allermeisten Fortbildungsschulen der Unterricht dann beginnt, wenn die ersehnte Feierabendzeit anbricht. Unter solchen Umständen kann die Fortbildungsschule nicht recht gedeihen, und haben nicht auch unsere Fortbildungsschüler berechtigten Anspruch, dafs ihnen nach einer oft zehn- und mehrstündigen angestrengten Arbeitszeit die notwendige Ruhe werde? Die Abendstunden bleiben für Schüler und Lehrer eine Qual ohne rechten Erfolg. Vom unterrichtlichen Standpunkte aus wäre wohl der Sonntag Vormittag die geeignetste Zeit, die Fortbildungsschulstunden zu erteilen; aber abgesehen davon, dafs die Schularbeit doch nicht recht der Würde und Bedeutung des Sonntags entspricht, meinen wir, dafs man Lehrern und Schülern ihren Anspruch auf die Sonntagsruhe nicht schmälern darf. Demnach erscheint der Wunsch, den Fortbildungsschulunterricht innerhalb der Arbeitszeit der jungen Leute zu erteilen, billig und berechtigt. Im Grofsherzogtum Baden ist man uns in dieser Beziehung ein gut Stück voraus; denn dort ist die Unterrichtszeit der Fortbildungsschule gesetzlich auf die Tagesstunden festgelegt. Ausnahmen können unter ganz besonderen Umständen gestattet werden; aber nach den Äufserungen, die Oberschulrat Weygoldt-Karlsruhe auf dem Frankfurter Fortbildungsschultage erstattete, sind dort bis jetzt gar keine Ausnahmen verlangt worden.

Nach den Bestimmungen des sächs. Volksschulgesetzes sind die aus der Volksschule entlassenen Schüler drei volle Jahre zum Besuche der Fortbildungsschule verbunden, und § 14 des Gesetzes besagt, dafs der Schulvorstand berechtigt ist, »den Fortbildungsschulunterricht bis auf 6 Stunden zu erweitern« und »die Schulpflichtigkeit der männlichen Jugend auch auf diesen erweiterten Fortbildungsschulunterricht« zu erstrecken. Wenn

nun den Leipziger Fortbildungsschulen, in denen wöchentlich 6 Unterrichtsstunden erteilt werden, vom Königl. Ministerium in Rücksicht auf diesen erweiterten Fortbildungsschulunterricht die weitgehende Begünstigung zuerkannt worden ist, ihre Unterrichtskurse auf zwei Jahre beschränken zu dürfen, so will uns das wie eine Aufhebung der gesetzlich festgelegten dreijährigen Fortbildungsschulpflicht vorkommen, und wenn diese Beschränkung gegenüber den Fortbildungsschulen, die sich mit den Minimalstunden begnügen, auch ganz berechtigt ist, so bedauern wir diese Einrichtung doch um deswillen, weil erfahrungsgemäfs der dritte Jahrgang mit seinen reiferen Schülern der dankbarste ist und weil die jungen Leute damit um ein bedeutungsvolles Jahr zu früh der heilsamen Zucht der Fortbildungsschule entrissen werden. Wir befinden uns hier ganz in Übereinstimmung mit dem Geh. Schulrat Grüllich, der gegenüber der Bewegung, den gesamten Unterricht auf zwei Jahre zu beschränken, folgendes ausführt: »Die Erfahrung hat bisher gerade gezeigt, dafs der letzte, der dritte Jahrgang, in der Regel am fleifsigsten und gesittesten ist, dafs in ihm gewöhnlich eine Wandelung zur ernsteren Auffassung des Unterrichts vorgeht, die es als falsch erscheinen lassen mufste, gerade vorher den Unterricht abzubrechen. Kann diese Thatsache konstatiert werden, so ist daraus natürlich nicht zu schliefsen, dafs eine Einwirkung von Seiten der Schule in moralischer Hinsicht auf den dritten Jahrgang nun entbehrlich sei; vielmehr gerade in dieser wichtigen Übergangsperiode, in welcher die Versuchungen noch mächtig gegen den Jüngling sich andrängen, ist ihre Stütze wertvoll und Erfolg versprechend.«[1]) Daraus resultiert der Wunsch, an der dreijährigen Fortbildungsschulpflicht unter allen Umständen und ohne alle Ausnahme festzuhalten.

In der schon erwähnten Leipziger Versammlung »der Abteilung für Fortbildungsschulwesen des Leipziger Lehrervereins« wurde die Forderung aufgestellt: »Für die Fortbildungsschule eigene Leiter, eigene Lehrer und eigene Schulhäuser.« Diese Forderung ist eitel Zukunftträumerei, deren Verwirklichung im vollen Umfang weder notwendig, noch möglich ist. Aber wir schälen aus dieser allzuweitgehenden Forderung den voll berechtigten Wunsch heraus: Für unsere Fortbildungsschüler

[1]) Grüllich, Der Unterricht in der sächs. Fortbildungsschule.

Unterrichtsräume mit entsprechenden Schulbänken! Es ist eine Tortur, wenn sich unsere grofsen Fortbildungsschüler stundenlang in Bänke einzwängen müssen, die für 10jährige Schüler berechnet sind. Da mufs beim besten Willen die Aufmerksamkeit und Lernfreudigkeit schwinden. Beachtenswert erscheint als willkommene Abhilfe des beregten Übelstandes eine von dem Lehrer K. Jakob in Leipzig erfundene verstellbare Bank für Volks- und Fortbildungsschüler, auf der »durch leicht und bequem zu handhabende Verstellvorrichtungen sowohl die Kinder der unteren Volksschulklassen, wie die nahezu erwachsenen jungen Leute der Fortbildungsschule in gleich behaglicher Weise sitzen und arbeiten können..« Sollte sich diese Schulbank in ihrer wirklich einfachen und leicht zu handhabenden Konstruktion als wirklich dauerhaft erweisen, so könnte obigem Wunsche in allen Schulen leicht entsprochen werden.

Die Wünsche, die sich auf unterrichtlichen Gebieten Geltung zu verschaffen suchen, dürften in dem Kapitel über »Unterricht« hinreichend gekennzeichnet sein. Ein Blick auf den Entwicklungsgang der Fortbildungsschule auf dem Gebiete des Unterrichts zeigt, dafs man allüberall mit besten Erfolgen bemüht ist, den Fortbildungsschulunterricht nach Stoffauswahl und methodischer Behandlung so einzurichten, dafs er — ohne seine erzieherische Kraft zu verlieren — sich den Forderungen des praktischen Lebens möglichst anbequeme.

Wir könnten nun in unseren Wünschen noch weitergehen; wir könnten eingehen auf »Volkshochschulen« als die Fortsetzung unserer Fortbildungsschulen; wir könnten dem Wunsche Ausdruck geben, dafs die Militärzeit der militärdienstpflichtigen Leute zu einem geringen Teile der geistigen Fortbildung der Mannschaften gewidmet werde usw. Wir wollen uns aber, — wie einleitungsweise erwähnt — auf das Nächstliegende beschränken, und so bleibt uns nur noch der eine Wunsch übrig, dafs neben der obligatorischen Fortbildungsschule für das männliche Geschlecht auch die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen ins Leben gerufen werde. Dafs diese Fortbildungsschulen gerade in unserer Zeit dringlich notwendig werden, wird von Einsichtvollen, ohne weiters anerkannt; ja auf dem Frankfurter Fortbildungsschultage erklärte Professor Kühn-Wiesbaden, dafs die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen

noch nötiger sei als für Knaben. Diesen Fortbildungsschulen würde man dann auch die theoretische und praktische Haushaltungskunde zuweisen, ein Fach, das man vielfach in die Volksschule für Mädchen eingefügt hat. Abgesehen davon, dafs die Einfügung dieses Unterrichtszweiges in die Volksschule mit mancherlei Störungen des regulären Unterrichtsganges verbunden ist, mufs doch ohne weiteres zugegeben werden, dafs Schulmädchen der praktischen Haushaltungskunde weder das rechte Interesse, noch das volle Verständnis entgegen bringen können. Wohl aber würde diese Voraussetzung bei Mädchen in reiferem Alter zutreffend sein, und hier müfste ein solcher Unterricht von ungleich tieferer und nachhaltigerer Wirkung sein. Auch in moralischer Beziehung bedürfen viele unserer heranwachsenden Mädchen, namentlich die, die frühzeitig in die Fabriken eintreten, einer kräftigen Stütze. Nach dem sächs. Volksschulgesetze sind zwar die Schulvorstände berechtigt, auch für die aus der einfachen Volksschule entlassenen Mädchen Fortbildungsschulen zu errichten und die Verpflichtung zu deren wöchentlich zweistündigem Besuch bis auf zwei Jahre zu erstrecken; aber nur sehr wenige Schulvorstände haben von dieser Berechtigung Gebrauch gemacht. Im ganzen gab es im Jahre 1896 nur 14 Fortbildungsschulen für Mädchen, die meisten ohne obligatorische Verbindlichkeit, mit ca. 1700 Schülerinnen. Nehmen wir die Zahl der die Fortbildungsschule besuchenden Knaben als Norm an, so würden nur 2 % aller Mädchen, die im fortbildungsschulpflichtigen Alter stehen, einen Fortbildungsschulunterricht geniefsen. Diese Zahl ist abermals der deutliche Beweis dafür, dafs fakultative Fortbildungsschulen absolut ohne durchgreifende Wirkung bleiben, und daher kommen wir zu dem Wunsche: Schafft obligatorische Fortbildungsschulen auch für unsere Mädchen!

Wir haben uns in unseren Darlegungen ausschliefslich auf die Verhältnisse der allgem. obligat. Fortbildungsschule im Kgr. Sachsen beschränkt und erwähnen am Schlusse unserer Ausführungen, dafs in Sachsen aufser den 1953 oblig. Fortbildungsschulen noch 205 gewerbliche Fortbildungsschulen bestehen, die unter dem Ministerium des Innern stehen. Es sind das 8 Kunstgewerbe- und Gewerbeschulen, 69 Baugewerbeschulen, 68 Fachschulen für verschiedene Gewerbe, 25 Wirk-, Web- und Posamentierschulen, 11 gewerbliche Zeichenschulen, 32 gewerbliche Fort-

bildungsschulen, 43 Handels-, 2 Berg- und 7 Schifferschulen. Eine Ausstellung dieser sämtlichen Schulen, die im Jahre 1898 in Dresden abgehalten wurde, gab ein klares Bild über den vorzüglichen Stand dieser Schulen und die in Hannover erscheinende »Zeitschrift für gewerblichen Unterricht« gab hierüber folgendes zusammenfassendes Urteil ab: »Überblicken wir die Ausstellung nochmals, so müssen wir anerkennen, dafs Sachsen auf dem gewerblichen Unterrichtsgebiete eine imponierende Stellung einnimmt, und wir müssen dem Staate Glück wünschen, der, gestützt auf eine allezeit opferwillige Mithilfe der beteiligten Kreise, Innungen, Vereine und Kommunen, solches schaffen konnte.«

Wir dürfen daher ohne Überhebung sagen, dafs das Königreich Sachsen inbezug auf sein Fortbildungsschulwesen wohl von keinem anderen Staate überboten wird. Wünschen wir, dafs sich das für das wirtschaftliche Leben so hochbedeutsame Fortbildungsschulwen nicht nur in Sachsen sondern in unserm gesamten Deutschland gedeihlich weiter entwickle.

Anhang.

Aus dem Gebiete der Fortbildungsschullitteratur.

Zum Schlusse unserer Abhandlung geben wir noch eine Zusammenstellung litterarischer Erzeugnisse, die von sächsischen Schulmännern bearbeitet und von der Kritik als besonders beachtenswert empfohlen worden sind.

In erster Linie ist hier zu erwähnen die Zeitschrift »Deutsche Fortbildungsschule, Zentralorgan für das nationale Fortbildungsschulwesen,« herausgegeben von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau, 9. Jahrgang. Verlag: Herrosé, Wittenberg. Diese Zeitschrift, die »Organ des Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen« ist und die eine Fülle von Anregungen und Belehrungen enthält, hat zur neuzeitlichen Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens ganz wesentlich beigetragen.

Schriften allgemeineren Inhalts: F. W. Kockel, Geh. Rat: Lehrplan für die Fortbildungsschulen des Königreichs Sachsen. 4. Aufl. Dresden, Alwin Huhle. »Das Muster eines Lehrplanes,« der einerseits grundlegende, den Bedürfnissen der Praxis entsprechende Normen giebt, anderseits aber einer gesunden, freieren Entwickelung weiten Spielraum läfst. — Grüllich, Geh. Schulrat: Der Unterricht in der sächsischen Fortbildungsschule. Meifsen, H. W. Schlimpert. — Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 3 Bände. Wittenberg, Herrosé. — Derselbe, Zeitgemäfse Gestaltung der deutschen Fortbildungsschule. Wittenberg, Herrosé. — Dr. H. Stoerl, Schuldirektor in Leipzig: Das Fortbildungsschulwesen des Königreichs

Sachsen in seinen gesetzlichen Bestimmungen. Leipzig. Alb. Berger. — J. Tischendorf und A. Marquardt, Schuldirektoren in Dohna und Mügeln: Präparationen für den Unterricht in der einfachen Fortbildungsschule. 3 Teile. Leipzig, E. Wunderlich. — W. E. Saupe, 1. Lehrer in Naundorf-Oschatz: Stoffe für die ländliche Fortbildungsschule. Method. Handbuch. Wittenberg, Herrosé.

Für den Religionsunterricht: Dr. Siedel, Pastor in Tharandt: Lebensphilosophie. Leitfaden für den Religionsunterricht in der Fortbildungsschule. Dresden, J. Naumann.

Lesebücher: Herm. Richter, Kgl. Bezirksschulinspektor und Schulrat in Chemnitz: Gröfseres Lesebuch für Fortbildungsschulen. 7. Aufl. Kleineres Lesebuch für Fortbildungsschulen. 12. Aufl. Döbeln. Schmidt. — Hugo Weber, Lehrer in Leipzig: Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. 8. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. — Ernst Stötzner, Lehr- und Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen. 8. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. — Hugo Weber: Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsshhulen für Gewerbe und Landbau treibende Bevölkerung. Ausgabe B. Besorgt von Schreyer, Königlicher Bezirksschulinspektor und Schulrat in Annaberg. — E. Rasche, Schuldirektor in Cotta, H. Reichel, Lehrer in Lockwitz, S. Sörgel, Schuldirektor in Potschappel: Lesebuch für Fortbildungsschulen. 4. Aufl. Dresden, A. Huhle. — Oskar Pache: Aus dem Leben für die Schule. Anhang zu jedem Lesebuch. Wittenberg, Herrosé.

Deutsch (Geschäftsaufsatz, Buchführung etc.): Mittenzwey, Schuldirektor in Leipzig: Der praktische Geschäftsmann. Leipzig, Merseburger. — Richter, Bezirksschulinspektor und Schulrat in Chemnitz: Aufgaben aus dem bürgerlichen Geschäftsleben, insbesondere der einfachen Buhhführung. 4. Aufl. Döbeln, Schmidt. — Messien, Handelsschuldirektor in Meifsen: Materialien für die schriftlichen Arbeiten in Fortbildungsschulen. Meifsen, H. W. Schlimpert. — Zipfel, Lehrer in Dresden: Handbuch für Fortbildungsschüler. Anleitung zu schriftlichen Arbeiten der Gewerbe. Dresden, A. Huhle. — Rich. Weise, Schuldirektor in Radebeul: Musterbuch zu schriftlichen Arbeiten in Fortbildungsschulen. Hierzu für Schüler: Hefte in Mappen mit den erforderlichen Formularen. Meifsen, Sächs. Schulbuchhandlung. — E. Rasche: Schuldir. in Cotta: Der Geschäftsaufsatz und die Buchführung in der Fortbildungsschule. Musterbuch für Lehrer, 1.—3. Teil. Hierzu: 3 Schülerhefte mit Formularen. Ausgabe B für Landschulen, mitbearbeitet von Schleinitz, Kirchschullehrer in Hennersdorf, Bindhase, Lehrer in Börnchen, Fleischer, Lehrer in Frauendorf: 1 Musterheft für den Lehrer, hierzu Schülerheft mit Formularen. Meifsen, H. W. Schlimpert.

Rechenbücher: A. Schuster, Schuldirektor in Copitz: Rechnen für Handwerker und Fortbildungsschulen. Wittenberg, Herrosé. — Päd. Verein zu Chemnitz: Rechenheft für Fortbildungsschulen. Chemnitz, Pickenhahn und Sohn. — A. Schlosser, Seminar-Oberlehrer in Dresden: Rechenübungen für Fortbildungsschulen. Dresden, A. Huhle. — Hantusch

und Lorenz, Lehrer in Dresden: Rechenaufgaben aus dem Gewerbeleben. Dresden, A. Huhle.

Schriften für realistische Fächer: Oskar Pache: Gesetzeskunde und Volkswirtschaftlehre. 1. Teil: Die Lehre von der Gesellschaft. 2. Teil: Die Lehre vom Staate. Leipzig, Reinboth. — Derselbe: Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule. Schülerheft. — Mittenzwey, Schuldirektor in Leipzig: Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauch in Fortbildungsschulen und in höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Wiesbaden, Emil Behrend. — Messerschmidt, Schuldirektor in Liebertwolkwitz: 32 Lektionen über Volkswirtschaftslehre. Dresden, A. Huhle. — R. Seyfert, Schuldirektor in Ölsnitz: Die Arbeitskunde. Leipzig, E. Wunderlich. — Rich. Weise, Schuldirektor in Radebeul: Geschichtsbilder für den Unterricht in Fortbildungsschulen. Halle, Ed. Anton. — E. Rasche, Schuldirektor in Cotta: Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule. Ausg. A für das Königreich Sachsen. 4. Aufl. Leipzig, Ed. Peter. — Derselbe: Kleine Handelsgeographie. 6. u. 7. Aufl. Breslau, Ferd. Hirt und Sohn. — Derselbe: Handelsgeographie für Fortbildungsschulen. 2. Aufl. Meifsen, H. W. Schlimpert. — Derselbe: Der Wechsel. Prakt. Anleitung zur Einführung in die Grundbegriffe der Wechsellehre. Leipz., Hermann Haacke.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die materialistische Weltanschauung.

III.

Feuerbach und Straufs hatten der materialistischen Weltanschauung die Wege gebahnt; die Reste des Hegel'schen Idealismus, welche sie aus dem Schiffbruch desselben gerettet hatten, hielten sie davon ab, sich ganz dem Materialismus in die Arme zu werfen. Dagegen ist ein Hauptvertreter des wissenschaftlichen Materialismus Moleschott (1822—1893).[1]) Er trieb schon auf der Universität Heidelberg neben seinen medizinischen auch philosophische Studien, und zwar wandte er sich unglücklicherweise der Hegel'schen Philosophie zu, obwohl dieselbe damals (1842) nicht mehr als Staatsphilosophie anerkannt und eben so sehr wie sie früher geboten, so jetzt verboten wurde; da den Hegelianern das Halten von Vorlesungen nicht gestattet war, so mufste Moleschott sich privatim mit Hegels Philosophie beschäftigen. Durch die Halle'schen Jahrbücher wurde er mit den Ergebnissen der biblischen Forschungen von Straufs vertraut und trat mit ihm wie auch mit dem Naturphilosophen Oken in persönlichen Verkehr. Als praktischer Arzt setzte er seine wissenschaftlichen Studien eifrig fort und arbeitete sich besonders in die Physiologie ein; daneben aber trieb er auch wieder philosophische Studien, namentlich beschäftigte er sich mit dem Studium der Werke von Spinoza und Feuerbach. Diese beiden Philosophen befriedigten ihn mehr als Hegel, und namentlich der letztere übte einen grofsen Einflufs auf die Gestaltung von Moleschotts Weltanschauung aus; »je mehr ich mich in die Anschauungen Feuerbach's vertiefe, je vollständiger, und meist mit seinen eigenen Worten, ich sie darzustellen suche, um so klarer wird es mir bewufst, dafs sie mir in Fleisch und Blut gedrungen, dafs ich mich ihrer nicht begeben konnte, auch wenn ich seine Schriften unmittelbar vor Augen hatte,« so bekennt Moleschott. Schon die »Lehre von den Nahrungsmitteln für das Volk«, welche Moleschott 1850 als Professor der Physiologie in Heidelberg erscheinen liefs, enthielt die Grundgedanken der materialistischen Weltanschauung, zu der er durch seine naturwissenschaftlichen Studien und Feuerbachs Schriften geführt worden war: »Der Mensch ist natur- und kulturbedingt, die Nahrungsmittel sind die Quelle unserer Muskelarbeit und Gedankenthätigkeit, aus der Zersetzung und Bewegung des Stoffs entsteht der Geist, der Mensch ist was er ifst« — das sind die Grundgedanken, die durch das Buch hindurchgehen und dann in Moleschotts Hauptwerk, im »Kreis-

[1]) Moleschott, Lebenserinnerungen (Giefsen, Roth). Moleschott, Kreislauf des Lebens (Giefsen, Roth).

laufe des Lebens« (1852) weiter ausgeführt werden. »Der springende Punkt meiner Darstellung,« so bekennt Moleschott, »war die allmähliche Entwicklung des Stoffs, wie sie sich durch Bindung und Entbindung geltend macht; auf dieser Grundlage sprach ich unverhohlen aus, was so viele denken, aber nur halblaut sagen, oder verschleiert anzudeuten wagen, dafs wir durch die Zusammensetzung, durch die chemische Mischung unseres Stoffes bedingt sind, dafs der Stoff den Menschen beherrscht, dafs Empfindung und Gedanken nach Mafs und Regel erfolgen wie das Fallen eines Steines oder das Schwingen einer Saite, dafs unser Wille ursächlich gebunden ist.« Dieses offene Bekenntnis kostete jedoch Moleschott seinen Lehrstuhl in Heidelberg; er mufste Deutschland verlassen, fand aber in Zürich und später in Turin und Rom um so freundlichere Aufnahme; als Professor der Physiologie hat er hier gelehrt, sich dem Studium der Anthropologie gewidmet und seine materialistische Weltanschauung, die wir nun nach ihren Hauptgedanken darlegen wollen, ausgebaut.

»Alle Erkenntnis stammt von den Sinnen; es ist in unserm Verstande nichts, was nicht eingegangen wäre durch das Thor unserer Sinne;« diesen Satz stellt Moleschott als Fundamentalsatz seiner Philosophie hin, und auf ihn baut er, immer an die Ergebnisse der Naturforschung, besonders der Physiologie anknüpfend, sein philosophisches Gebäude auf. »Die Wahrheit kann also nur der Natur und ihrem Walten abgelauscht werden;« jede Offenbarung auf einem andern, übernatürlichen Wege ist demnach für die wissenschaftliche Forschung ausgeschlossen. »Offenbarung und Erkenntnis verhalten sich zu einander wie Dichtung und Wahrheit; jene errät, wo diese ergründet. In der Natur wie in der Welt des Sittlichen und des Schönen, die ihr Spiegel oder ihr Ausflufs sind, ist das Gesetz nur durch Erfahrung zu finden.« Wenn alle Gesetze auf diesem Wege gefunden sind, ohne dafs ein Widerspruch zurückbleibt, dann ist die Welt dem Menschen erklärt. »Alles Sein ist ein Sein durch Eigenschaften. Aber es giebt keine Eigenschaft, die nicht blofs durch ein Verhältnis besteht. Ohne ein Verhältnis zu dem Auge, in das er seine Strahlen sendet, ist der Baum nicht da; gerade durch dieses Verhältnis ist der Baum für sich. So ist die Scheidewand zwischen dem Ding für uns und dem Ding an sich durchbrochen; weil ein Gegenstand nur ist durch seine Beziehung zu andern Gegenständen, z. B. durch ein Verhältnis zum Beobachter, weil das Wissen vom Gegenstand aufgeht in der Kenntnis jener Beziehung, so ist all unser Wissen ein gegenständliches Wissen. Das Wesen der Dinge ist die Summe ihrer Eigenschaften, und das Wesen aller Eigenschaften ist die Kraft. Die Kraft ist kein von der stofflichen Grundlage getrenntes Wesen der Dinge, sie ist des Stoffes unzertrennliche, ihre von Ewigkeit innewohnende Eigenschaft.« Die Kraft hängt innig zusammen mit dem Stoff, mit Mischung (Zusammensetzung) und Form desselben; »Mischung, Form und Kraft

sind unzertrennliche Merkmale des Stoffs, von denen jedes Glied die beiden andern mit Notwendigkeit bedingt; sie können sich nur gleichzeitig verändern. In einem Systeme, wo alles wechselseitig anzieht und angezogen wird, kann nichts verloren gehen; die Menge des vorhandenen Stoffs bleibt immer dieselbe (Prinzip der Erhaltung des Stoffs). Die Kraft ist eine Eigenschaft des Stoffes und also an denselben gebunden; es giebt nur eine Kraft, die unzerstörlich, an Menge immergleich ist und in verschiedener Form auftritt. (Prinzip der Erhaltung der Kraft.) Die Kraft bewirkt die Bewegung der Stoffteilchen und dadurch die Umänderung der Form. Nicht immer ist die Kraft wirkend (lebendig), sondern sie tritt zu jeder Zeit in erheblichem Verhältnis als wirkungsfähige Kraft (Spannkraft) auf; »alle Vorgänge in der Natur gehen darauf hinaus, dafs Spannkraft in lebendige Kraft, oder diese in jene verwandelt wird,« oder dafs die eine Form lebendiger Kraft in eine andere übergeht. Die chemische Verwandtschaft als Spannkraft oder wirkungsfähige Kraft erzeugt z. B. chemische Verbindung als lebendige Kraft, d. h. Wärme oder Elektrizität. Wechsel von Stoff und Form in den einzelnen Teilen, während die Grundgestalt dieselbe bleibt, ist das Geheimnis des Lebens; ohne Stoffwechsel ist kein Leben. »Die Pflanze bringt,« z. B., »Luft und Erde in organische Formen; aus Kohlensäure, Ammoniak und Wasser nebst einigen schwefelsauren Salzen bildet sie Eiweifs, aus Kohlensäure und Wasser Zellstoff und Stärkemehl, aus Stärkemehl Fett; sie macht aus jenen Verbindungen unter dem Einflufs des Sonnenlichtes ein Magazin von Spannkraft. Eiweifs, Stärkemehl (Zucker) und Fett sind die wichtigsten organischen Nahrungsstoffe der Tiere; aus der Nahrung wird Blut, aus Blut werden Gewebe (Muskeln, Knochen, Knorpel, Hirn und Nerven). Die Entwicklung der Stoffe, die für die Gewebsbildung am wichtigsten sind, ist durch eine langsame Verbrennung bedingt. Durch die Eigentümlichkeit der stofflichen Mischung sind die Formen der Gewebe bedingt; der Form und Mischung entsprechen alle anderen Eigenschaften.« Alle Entwicklung endigt mit der Auflösung der Form, die aber selbst wieder zu neuer Entwicklung drängt; das ist der Kreislauf des Stoffs, in welchem Werden und Vergehen einander bedingen, eins in das andere übergehen. »Schnelligkeit des Stoffwechsels ist ein Mafs des Lebens.« Alle organischen Stoffe, die dem Tierkörper einverleibt werden, fallen in diesem mit Hilfe des eingeatmeten Sauerstoffes einer langsamen Verbrennung anheim, deren Haupterzeugnisse Blut und die verschiedenen Gewebe als bleibende, und Wasser, Kohlensäure und Harnstoff als ausscheidende zu nennen sind. »Diese Verbrennung geht, wie überall, mit Wärmebildung einher, und die gebildete Wärme ist die einzige Kraft, die im Körper entwickelt wird;« in ihr ist die Spannkraft der Nahrung in lebendige Kraft verwandelt. »Einen ansehnlichen Bruchteil dieser Kraft, ein Viertel etwa, setzen wir in Arbeit unserer Hände oder in solche unseres Hirns um; was übrig bleibt verwenden wir, um den Wärmegrad

unseres Körpers nahezu beständig zu erhalten.« Denn wir erwärmen die eingeatmete Luft und die aufgenommenen Nahrungsstoffe und verlieren Wärme durch Leitung und Strahlung, sowie durch Verdunstung von Wasser in der Lunge und an der Hautoberfläche. »Die Wärme, die wir erzeugen, deckt diese Verluste und ist das Mafs für die Kraft, die wir entwickeln. Da nun die Wärme stofflichen Ursprungs ist, so entspringen all unsere Kräfte stofflicher Bewegung, und der Stoff regiert den Menschen. In dem stofflichen Ursprung unserer Kräfte gipfelt die Naturnotwendigkeit unseres Daseins.« Die menschliche Entwicklung ist durch die menschliche Natur bestimmt. »Wir sind langsam geworden, wie alles geworden ist; denn es ist nichts erschaffen. Der erste Organismus ist durch Urzeugung gebildet worden.« In der Stammesgeschichte war der Mensch erst Urzelle, dann eine kleine Zellgemeinde und hat sich dann weiterhin durch verschiedene Tierformen hindurch zur Reihe der Wirbeltiere und innerhalb dieser Gruppe zu den Säugetieren und dann zu den Menschenaffen in fortschreitender Entwicklung erhoben; »endlich Mensch geworden und innerhalb des Menschentums sich weiterbildend hat der Mensch eine Stammesgeschichte durchlebt, die dem ruhigen Betrachter eben so viel Geduld und Bescheidenheit eingeben, als Befriedigung gewähren kann. Der Weiseste mufs fühlen, dafs nicht er die Welt zu lenken berufen ist, sondern dafs in ihm die Weltseele denkt und schafft.« Das Einzelwesen durchläuft in kurzer Zeit seine Keimesgeschichte (biogenetisches Grundgesetz) und zwar nicht ohne Sprünge; sie ist eine verkürzte Stammesgeschichte. — Da sich die Eigenschaften des Stoffs, wenn er in die Zusammensetzung von Pflanzen und Tieren eingeht, nicht verändern, die Kraft aber auch eine Eigenschaft des Stoffes ist, so erweist sich die Annahme einer besonderen Lebenskraft als völlig nichtig. »Die Lebenskraft, wie das Leben, ist nichts anderes als das Ergebnis der verwickelt zusammenwirkenden und ineinandergreifenden physischen und chemischen Kräfte.« An keinem Teile des menschlichen Körpers hat sich die Entwicklung des Menschen, baulich und stofflich, im Vergleich zu den Tieren höher und reicher entfaltet als im Gehirn, dem Gedankenwerkzeug, kein anderes Hirn ist so reich an Nervenzellen als das Menschenhirn; kein Organ hat auch keinen entschiedneren Sauerstoffbedarf als das Gehirn, und seine Zellen werden reichlich mit Blut gespeist. »Das Menschenhirn übertrifft dasjenige der Tiere im Reichtum an phosphorhaltigen Dotterfetten; ohne Phosphor, ohne Fett, ohne Wasser kein Gedanke.« Die Hirnzellen sind Werkstätten zu vergleichen; sie werden beständig vom Blut ernährt, voneinander in unabsehbarem Wechsel beeinflufst, angeregt von allen Eindrücken, mit denen die Aufsenwelt auf unsere Sinne und unser physisches Leben überhaupt einwirkt, sie werden gleichsam entladen, wenn sie den Erfolg dieser Eindrücke durch tausendfache Bewegungen in die Aufsenwelt zurücksenden. Wie das zugeht, wie der Gedanke durch eine bestimmte Bewegung der Massenteilchen

unseres Hirns zu erklären ist, davon wissen wir allerdings ebensowenig, wie wir von der Entstehung der Elektrizität und des Magnetismus durch Bewegung und Umlagerung der Massenteilchen in dem Eisenstab wissen; ja beim Gehirn beobachten wir mehr Erscheinungen als beim Eisenstab, denn während der letztere aufser seiner Anziehung für Eisen keine Erscheinung wahrnehmen läfst, die eine Bewegung und Umlagerung seiner Massenteilchen verriete, wissen wir mit Bestimmtheit, dafs das Hirn bei seiner geistigen Thätigkeit eine gröfsere Blutmenge braucht, der Säuregehalt zunimmt, mehr Harnstoff ausscheidet, die Wärme des Körpers sich steigert und der Hunger zunimmt. »Wird ein Nerv gereizt, so wird er stofflich verändert; die Nerven pflanzen stoffliche Veränderungen zum Gehirn fort, und diese stofflichen Veränderungen werden im Hirn zu Empfindungen. Aus der Verbindung der sinnlichen Wahrnehmungen, aus der gegenseitigen Ergänzung der Sinne, aus Beobachtungen die unter verschiedenen Verhältnissen, mit mannigfaltigen Hilfsmitteln angestellt werden, und vor allem aus der Übung der Sinne geht das richtige Urteil hervor. Eine vollkommen sinnliche Wahrnehmung ist ein Erfassen der Summe aller Eigenschaften mit vollkommen geübten und entwickelten Sinnen; die Summe aller Eigenschaften ist das Wesen des Dinges. Die Empfindung ist ein Verhältnis der Sinne zu den Dingen; das Selbstbewufstsein ist die Fähigkeit, die Verhältnisse der Dinge zu uns zu empfinden. Der Mensch ist das Mafs aller Dinge für den Menschen; die Geschichte der menschlichen Bildung ist die Entwicklungsgeschichte der menschlichen Sinne. Das Hirn ist für die Erzeugung der Gedanken ebenso unerläfslich wie die Leber zur Bereitung der Galle und die Niere zur Abscheidung des Harns; der Gedanke ist aber so wenig eine Flüssigkeit wie die Wärme oder der Schall, er ist eine Bewegung, eine Umsetzung des Hirnstoffs. Die Gedankenthätigkeit ist eine ebenso notwendige, ebenso unzertrennliche Eigenschaft des Hirns, wie in allen Fällen die Kraft dem Stoff als inneres, unveräufserliches Merkmal innewohnt. Aber das Hirn bedarf der Reize, und infolge dieser Reize wird das Hirn des Säuglings allmählich beseelt. Alle Vorgänge im Nervensystem, die Reizung, die Fortpflanzung ihrer Wirkung, die Auffassung, das Urteil, die Willenserregung haben eine endliche Geschwindigkeit, die um so kleiner wird, je verwickelter der Vorgang ist, um den es sich handelt. Das Denken ist ein ausgedehnter Vorgang und zwar um so ausgedehnter, je zusammengesetzter er ist. Was aber bei seiner Verrichtung Zeit braucht, an die Zeit gebunden ist, das kann nur durch Ortsveränderung, und wenn es nur die seiner kleinsten Teilchen wäre, bestehen; in der Zeit bewegen sich die kleinsten Teilchen des Denkens, folglich bethätigt sich seine Verrichtung durch Bewegung. Die Menge lebendiger Kraft, die der Mensch erzeugen kann, berechnet sich aus der Verbrennungswärme seiner Nahrungsstoffe; je gröfser die mechanische Arbeit ist, desto geringer kann die geistige sein.« — Das neugeborene Kind bringt fertige Anlagen

mit, an welchen viele Geschlechter gearbeitet haben; jeder Eindruck, der auf uns einwirkt, hinterläfst eine Spur, die sich nimmer völlig verwischt; alle Reize, die wir erleiden, alle Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Wollungen verschmelzen miteinander und leben ineinander fort, woraus die Persönlichkeit, die Eigenart, der Charakter des Menschen hervorgeht. »Der Mensch ist die Summe von Eltern und Amme, von Ort und Zeit, von Luft und Wetter, von Schall und Licht, von Kost und Kleidung; sein Wille ist die notwendige Folge aller jener Ursachen, gebunden an ein Naturgesetz. Der Mensch ist ein stets im Werden begriffenes Naturerzeugnis; wer sein Wesen erkennen will, mufs seiner Natur und seiner Kulturbedingtheit im einzelnen nachspüren. Ein freier Wille, eine Willensthat, die unabhängig wäre von der Summe der Einflüsse, die in jedem einzelnen Augenblick den Menschen bestimmen, besteht nicht. Weil wir immer im Werden begriffen sind, können wir immer nach Besserung streben; in der That ist die sittliche und geistige Thätigkeit des Menschengeschlechts in stetem Wachsen begriffen.«

Die Schelling-Hegel'sche Philosophie, die daraus hervorgegangene Naturphilosophie und philosophische Geschichtskonstruktion hatten die Männer der Wissenschaft der idealistischen Philosophie entfremdet; die Fortschritte der Naturwissenschaften, die in der Technik und im Darwinismus glänzende Triumphe feierten, der Feudalismus und das Kirchentum, die jedes ideale Geistesleben bannten, — das alles war geeignet, den Zeitgeist dem materiellen Interesse zuzuwenden und für den Samen des Materialismus den Boden zu bereiten. Und so war es möglich, dafs derselbe mit seinen Vorzügen und Mängeln einen grofsen Einflufs auf die Gestaltung der Welt- und Lebensanschauung der Gegenwart ausüben konnte. Die Lektüre von Moleschotts Kreislauf des Lebens veranlafste den Mediziner Büchner,[1]) eine populäre Darstellung der mechanischen-materialistischen Naturanschauung in seinem Buche: »Kraft und Stoff« (1855) zu geben, welche geeignet war, diese Weltanschauung in dem Volke zu verbreiten. Er bekämpfte alle idealistische Philosophie, die er mit dem Mafsstabe der Hegel'schen mafs; es war eine scharfe Verurteilung derselben, wenn er sagt: »Es liegt in der Natur der Philosophie, dafs sie geistiges Gemeingut sei. Philosophische Ausführungen, welche nicht von jedem Gebildeten begriffen werden können, verdienen nach unserer Ansicht nicht die Druckerschwärze, welche man daran gewendet hat. Was klar gedacht ist, kann auch klar und ohne Umschweife gesagt werden.« Und die materialistischen Schriftsteller folgten diesem Rat; so K. Vogt, welcher in Bezug auf die Auffassung der geistigen Thätigkeiten noch weiter ging als Moleschott, indem er die Gedanken für ein Produkt des Gehirns erklärt wie die Galle ein Produkt der Leber und der Urin ein solches der

---

[1]) Büchner, Am Sterbelager des Jahrhunderts (Giefsen, E. Roth, 1898). Büchner, Im Dienste der Wahrheit (Giefsen, E. Roth, 1900).

Nieren sind (Köhlerglaube und Wissenschaft 1854). Aber es lag auch die Gefahr nahe, und der Materialismus ist ihr nicht entgangen, dafs alle in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten, alle Fragen, die sich nicht unmittelbar aus den Naturerscheinungen ableiten liefsen, aus dem Bereich der Philosophie verbannt wurden, wie die Begriffe von Gott, Freiheit und Unsterblichkeit. Und doch huldigten auch die genannten Materialisten im Grunde einem philosophischen Dogmatismus; denn der Grundstoff, auf den sie alles zurückführten, ist für die Erfahrung gänzlich unzugänglich, ist ein völlig unbekannter Stoff; er ist demnach blofs hypothetisch angenommen, ist blofs Sache des Glaubens. Bei dem an sich gerechtfertigten Streben nach Popularisation der Philosophie sind die bezeichneten Schriftsteller des Materialismus nicht dem Irrtum entgangen, wissenschaftliche Hypothesen als Thatsachen hinzustellen, indem sie über die noch ungelösten Rätsel stillschweigend hinweggingen oder Hypothesen, die sich nicht leicht zum allgemeinen Verständnis bringen lassen, ganz bei Seite liefsen, und somit den Schein erweckten, als seien alle Rätsel gelöst; gar oft bewegen sie sich auch nur in der Negation und lassen die positive Bestimmung ganz bei Seite. Die Erforschung der Schöpfung im Sinne einer Entwicklungslehre ist der Zeit und dem Raume nach beschränkt; aus der Ewigkeit können wir nur eine kurze Zeitspanne herausgreifen, um das kennen zu lernen, was sich während dieser Entwicklungsperiode abgespielt hat, und selbst mit dem Fernrohr können wir nur einen kleinen Teil des Weltraums durchforschen. Unser Wissen über die Welt ist daher nur Stückwerk; nur einen Teil der Welt kennen wir und diesen Teil nur in seinen groben Zügen, denn auch mit dem Mikroskop lernen wir weder Moleküle noch Atome kennen. Aus dem, was wir mit den Sinnesorganen wahrnehmen, müssen wir erschliefsen, was sich unserer Wahrnehmung entzieht, das wir aber annehmen müssen, wenn wir das, was wir beobachten, unserm Verständnis zugänglich machen wollen. Da uns nun aber das eigentliche Wesen der Weltsubstanz notwendigerweise ewig verschlossen bleiben mufs, so kann es sich für uns in letzter Linie nur darum handeln, den Weltprozefs zu beschreiben; durch Beobachtung und Versuch und durch Denkarbeit, die durch das Wahrgenommene in unserm Gehirn angeregt wird, gewinnen wir schliefslich ein Bild der Welt, wie es durch Zeit und und Raum begrenzt wird, das eigentliche Wesen bleibt der Erkenntnis immer verschlossen. Für den Naturforscher kann die Welt niemals etwas anderes sein als eine Kette verschiedenster Prozesse, die nach Ursachen und Wirkungen zu beurteilen ist; es ist die Aufgabe der Philosophie, die Auffassung, die sich der Naturforscher vom Weltprozesse auf Grund der Wahrnehmungen und des logischen Denkens machen mufs, so auszubauen, dafs sie die Vernunft, welche bei jeglichem Geschehen nach Zweck und Ziel fragt und die Naturgesetze als die Mittel und Wege betrachtet, durch die und auf welchen der Schöpfer seinen Zweck und sein Ziel erreicht, befriedigt.

Auch der Materialismus kann sich dieser Aufgabe nicht entziehen; Moleschott spricht von einer Weltseele.

Der springende Punkt liegt bei dem Materialismus daher in der Erkenntnistheorie, in der Auffassung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Objekt bei der Erkenntnis. So hat denn auch der erste Hauptgegner des Materialismus, der Kantianer Schleiden, diese Weltanschauung auf dem Boden der Erkenntnislehre bekämpft (1861); 1866 trat ihm der Neukantianer Lange mit seiner »Geschichte des Materialismus« zur Seite. Nach Kants Auffassung stammt unsere Erkenntnis aus der Wechselwirkung von Objekt und Subjekt, woraus folgt, dafs unsere Erscheinungswelt nicht blofs ein Produkt unserer Vorstellung ist, wie der einseitige Idealismus annimmt, aber auch nicht ein adäquates Bild der wirklichen Welt der Dinge an sich ist, wie der einseitige Realismus (Materialismus) annimmt, sondern ein Erzeugnis objektiver Einwirkung und subjektiver Gestaltung derselben, welche letztere insoferne objektiv ist, als sie nicht blofs ein Erzeugnis eines einzelnen Menschen ist, also beeinflufst von zufälliger Organisation, Stimmung und dgl., sondern der Menschheit im ganzen vermöge ihrer Sinnlichkeit und ihres Geistes sein mufs. Der einseitige Idealismus erklärte die Dinge der Aufsenwelt für Produkte des Geistes; der Materialismus erklärt das Wesen der Dinge als die Summe seiner Eigenschaften, die Eigenschaft für ein Verhältnis zu den Sinnen, den sinnlichen Eindruck als Bewegungserscheinung, die sich dem Stoff unserer Sinnesnerven mitteilt, also das Wesen der Dinge für eine Summe von Molekularbewegungen unserer Nervensubstanz. Der Materialismus verfiel also in den gegenteiligen Irrtum wie der einseitige Idealismus; weil dem Menschen die absolute Erkenntnis des wahren Seins verschlossen ist, so schlossen die Materialisten, so kann nur die empirische Erkenntnis des Wirklichen die volle Erkenntnis geben. Allerdings ist unser Wissen ein gegenständliches, wie der Materialismus behauptet, denn es bezieht sich auf Gegenstände, und Physiologie und Psychologie lehren uns, dafs die Beziehungen der Gegenstände zu unseren Sinnen durch strenge Gesetze geregelt sind; allein ob wir die Gegenstände so wahrnehmen, wie sie an sich sind, das ist damit noch nicht entschieden. Wir müssen zwischen dem physikalischen Vorgang in dem Körper selbst und dem physiologischen in unsern Nerven scharf unterscheiden; der erstere ist im Verhältnis zum letzteren das Ding an sich. Wir müssen auch unterscheiden zwischen den Eigenschaften der Dinge an sich und unseren Vorstellungen davon und beachten, dafs ein Ding Eigenschaften haben kann, dafs es sein kann, ohne dafs wir es wahrnehmen; das Ding an sich besteht doch nur durch die Summe aller seiner Beziehungen zu andern Gegenständen (Eigenschaften), nicht aber durch einen beschränkten Teil derselben, welchen wir vermöge unserer Organisation wahrnehmen. Die Scheidewand zwischen dem Ding an sich und dem Ding für mich ist also nicht, wie Moleschott meint, durchbrochen, sondern sie besteht fort; zwischen beiden

bleibt immer noch ein Unterschied. Es giebt für das menschliche Erkennen eine doppelte Grenze; die eine liegt in der Organisation unserer Sinnesorgane, die andere in der endlichen Form unseres Denkens.

Aus der Erkenntnistheorie des Materialismus ergiebt sich seine Stellung zur Metaphysik. Der Materialismus will sich mit der empirischen Erkenntnis, mit der Erscheinungswelt und ihrer sinnlichen Auffassung begnügen, da sie ihm als die wirkliche Welt erscheint; die Erfahrung zeigt aber, dafs sich die Menschen damit nicht begnügen, denn auf dem Streben der Menschheit, über die Erfahrung hinauszugehen, beruhen ja alle Ideale der Kunst, der Poesie und Religion. Man mag den Begriff der Materie und ihrer Kräfte drehen und wenden wie man will, immer stöfst man auf ein letztes Unbegreifliches; wir sind nicht imstande, die Atome weder durch Erfahrung noch durch Denken zu begreifen, sie sind eine blofse Hypothese, und wir vermögen nicht, aus den Atomen und ihren Bewegungen die geringste Erscheinung des Lebens und des Bewufstseins zu erklären. Vorderhand ist die physiologisch-chemische Hypothese der Lebenserscheinungen eine Möglichkeit, die nicht weggewiesen werden kann, aber auch nicht mehr; wir können im höchsten Falle durch die Fortschritte der experimentellen Psychologie gewisse Bedingungen des Geisteslebens, besonders die Beziehungen zwischen Materie und Geist kennen lernen, aber wir lernen nicht, wie aus diesen Bedingungen und Beziehungen das Geistesleben selbst zustande kommt. Die Elemente des menschlichen Bewufstseins, die Empfindungen, sind wirklich und gegeben, von ihnen giebt uns unser Selbstbewufstsein Gewifsheit; sie sind uns also gewisser als die Atome und die Atombewegungen, auf deren Vorhandensein wir nur aus mit unseren Sinnen und unserm Geist beobachteten Erscheinungen schliefsen. Die Welt der äufseren Erfahrung, die Aufsenwelt, ist und bleibt für uns eine Erscheinungswelt, neben welcher die Erscheinungen des Geisteslebens trotz aller Abhängigkeit von der Materie ihrem Wesen nach ein Anderes und Eigenes ist. Das menschliche Gemüt und der menschliche Verstand werden durch die Erscheinungswelt nicht befriedigt; sie wollen die Grenze der Erfahrung überschreiten und zu den der Erscheinungswelt zu Grunde liegenden Ideen, zu den letzten Ursachen der Dinge durchdringen, welche ihnen die Einheit des Ganzen erklärlich machen. Es widerspricht den Ergebnissen der Naturforschung gar nicht, wenn wir, geführt von der Vernunft, hinter der materiellen Erscheinungswelt eine ideale Geisteswelt erblicken, die mit der ersteren in innigem Zusammenhang steht. Bei der menschlichen Erkenntnis müssen also auch, um das Ganze der Welt aufzufassen, Sinne und Geist zusammenwirken; sie geben uns die Dinge, aber nicht das Ding an sich, lassen aber als sicher annehmen, dafs die aus dem Zusammenwirken von Sinnen und Verstand hervorgegangenen Vorstellungen von den Dingen im innigsten Zusammenhange mit dem Wesen der Dinge stehen. Wir müssen daran festhalten, dafs wissenschaftlich

wahr nur das ist, was jedem Wesen mit Notwendigkeit so erscheint, wie es uns erscheint. Der Zusammenhang zwischen der Erscheinungs- und der Ideenwelt wird mit dem Gefühl in Verbindung mit dem Verstand, mit der Vernunft erfafst; da also die Ideenwelt und ihre Verbindung mit der realen Welt als Produkte der menschlichen Organisation Wirklichkeit haben, und diese Erkenntnis nach notwendigen Gesetzen zustande kommt, so haben sie auch wissenschaftliche Berechtigung, nur darf sie in keinem Teil den feststehenden Thatsachen widersprechen. Der Materialismus hält an sinnlichen Stoffteilchen (Atom) als dem Element des Wirklichen fest, um der unsinnlichen Kraft noch einen sinnlichen Träger zu lassen; aber alles, was dem Physiker vorkommt, ist eine Wirkung von Kräften, zu denen der Stoff ein an und für sich ganz leeres Subjekt bildet. Die Kraft läfst sich nun einmal nicht in adäquater Weise sinnlich vorstellen; man kann sich die Vorstellung nur durch Bilder erleichtern, darf diese aber nicht mit dem Begriff der Kraft verwechseln, darf also auch nicht, wie es die Materialisten thun, den Begriff der Kraft dem der Materie streng unterordnen. Die Atomistik hat als Hypothese der Naturwissenschaft grofse Dienste geleistet; indem sie es ermöglichte, alle qualitativen Veränderungen auf quantitative zurückzuführen und so die Beschaffenheit der Dinge und Erscheinungen durch mathematische Gesetze auszudrücken, hat sie Physik und Chemie zu exakten Wissenschaften gemacht. Aber wir dürfen nie vergessen, dafs dies immerhin nur ein subjektiv-menschliches Erfassen der Dinge und Erscheinungen ist, welches zwar für alle denkende Menschen Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit in sich schliefst, wovon wir aber doch nicht wissen, ob es wirklich so ist, ob es dem objektiven Wesen der Dinge wirklich entspricht. Die Naturgesetze sind nur Regeln, welche uns sagen, wie die Naturvorgänge allen denkenden Menschen erscheinen, ohne dafs sie im geringsten die absolute Gewifsheit in sich schlössen, wie das Wesen der Naturvorgänge, unabhängig von dem menschlich beschränkten Verständnis derselben, an sich wirklich objektiv ist. Der unbegriffene oder unbegreifliche Rest einer Analyse des Stoffs ist stets Stoff, und dasjenige, was wir vom Wesen desselben begriffen haben, nennen wir Eigenschaften des Stoffs, die wir auf Kräfte zurückführen, die nicht identisch mit dem Stoffe sind; immer bleibt also ein Rest von Stoff und Kraft, den wir nicht erklären können. Für unsere gegenwärtige Naturwissenschaft ist nun gerade die Materie überall das Unbekannte, die Kraft dagegen das Bekannte; die Erhebung der Materie zum Prinzip alles Seienden, wie es der Materialismus thut, wird durch sie also nicht unterstützt, sondern eigentlich definitiv beseitigt. Zur Kenntnis der Naturgegenstände gelangen wir blofs durch ihre Wirkungen (Eigenschaften, Kräfte), welche von ihnen aus auf unsere Sinnesorgane erfolgen, indem wir von diesen Wirkungen auf ein Wirkendes schliefsen. Aber ebenso wenig dürfen wir den Begriff Kraft uns ohne Zusammenhang mit Materie denken; denn ohne dieselbe kann sie nicht wirken,

also auch nicht zur Erscheinung kommen. Etwas, was gar keine Kraft ausüben und gar keine Einwirkung auf uns äufsern kann, von dem empfinden und erfahren wir offenbar nichts, d. h. das existiert für uns gar nicht; wenn wir also etwas von den Stoffen und ihrem Dasein erfahren wollen, so kann dies nur durch ihre Kraftwirkungen geschehen. Wären die Stoffe ihrer Kräfte beraubt, so würden wir offenbar gar keine Stoffe, noch irgend etwas von ihnen merken, denn wir erfahren etwas nur durch die Kraftwirkungen auf uns, den Stoff bemerken wir niemals; aus gewissen Empfindungen in uns schliefsen wir, dafs von aufsen her Kraftwirkungen kommen, welche jene Empfindungen in uns erregen, und wir schliefsen dann weiter, dafs diese Kräfte ausgehen von den ihnen zu Grunde liegenden Trägern, welche wir Stoffe nennen. Ist aber die Materie gedacht als Trägerin der gesamten Kraft, so ist das Atom als Einheit der Materie nichts anderes, als der gedachte Träger einer Einheit der Kraft, einer Krafteinheit; aus so viel Kräften, die wir erfahren, schliefsen wir auf so viel Materien, aus so viel Krafteinheiten auf so viel Stoffeinheiten oder Atome. Was uns also thatsächlich die Erfahrung liefert, sind nicht die Stoffe, sondern die Kräfte; die Stoffe nimmt das Denken oder vielmehr die Phantasie als Träger der Kräfte hinzu. Es wäre demnach viel konsequenter, wenn die Kraft als das Ursprüngliche, als die Grundlage aller Dinge und Erscheinungen angenommen und so an die Stelle der materiellen eine real-ideale Weltanschauung gesetzt, in welcher dem Geistigen die Herrschaft zuerteilt würde; denn wir erkennen die materiellen Dinge vermittelst unseres Nervensystems nur als geistige Erscheinungen in und mit unserem Geiste, in dem eben nur Geistiges sein kann; von diesen geistigen Erscheinungen und den mit ihnen verbundenen Nervenvorgängen in unserm Organismus schliefsen wir auf Dinge aufserhalb unseres Organismus, und wenn wir in unserm Nervensystem Veränderungen bemerken, auf Veränderungen dieser äufseren Dinge. Es ist eine kritische Forschungsregel, dafs Ursache und Wirkung stets derselben allgemeinen Gattung angehören müssen, wenn eine sicher gegründete Erkenntnis zustande kommen soll; als Ursache einer geistigen Erscheinung kann man daher niemals eine rein materielle Erscheinung setzen. Nimmt man, wie oben geschehen, eine allgemeine Beseelung des Stoffs an, so baut man eine Brücke vom Physischen zum Psychischen und behütet sich vor Widersprüchen; allerdings ist eine solche Weltanschauung nur vom denkenden Menschen erfafsbar, und auch dieser mufs bekennen: Mein Wissen ist Stückwerk! Es ist aber doch eine Frage, ob es besser ist für das Gemüt, ihm eine positive Zusicherung zu geben, für die uns die hinreichend begründeten Beweise fehlen, oder sich ein für allemal eine Schranke des Wissens und Meinens gefallen zu lassen, jenseits welcher man alle Fragen offen läfst oder deren Beantwortung dem Glauben überläfst.

Fast noch mehr als die Entstehung des Weltganzen hat aber

den denkenden Geist das Entstehen und die Entwicklung der Organismen beschäftigt. Der Materialist, der eine erklärbare Welt verlangt, in der sich das Zusammengesetzte aus dem Einfachen, das Grofse aus dem Kleinen entwickelt, hat auch die Frage nach der Entstehung der Organismen durch die Annahme der Urzeugung (generatio aequivoca) als eine unentbehrliche, wenn auch noch nicht bestätigte Hypothese beantwortet. Es ist eine Thatsache, dafs alle Versuche des Nachweises einer generatio aequivoca sich bei strengem Ausschlufs lebendiger Keime nicht bewährt haben, die Urzeugung demnach nicht erwiesen, aber ebenso wenig als unmöglich dargethan ist; für die wissenschaftliche Forschung mufs die Begreiflichkeit der Welt ein Axiom sein, und wenn man daher die Urzeugung für unwahrscheinlich hält, so bleibt die Entstehung der Organismen einfach ein zur Zeit ungelöstes Problem. Dagegen ist auf die Entwicklung der Organismen durch die Entwicklungslehre ein helles Licht geworfen worden. Das biogenetische Grundgesetz ist eine Consequenz der Entwicklungslehre, aus ihm kann man aber keinen Beweis für die ursprüngliche Wesenseinheit der Organismen finden; denn die Gleichheit der äufseren Erscheinung verbürgt noch keine Gleichheit des inneren Wesens, welches durch chemische und physikalische Zustände bedingt ist. Dafs das eigentlich naturwissenschaftliche Interesse der Descendenztheorie mit der Durchführung des allgemeinen Prinzips für das Werden der Organismen zusammenfällt und dafs der Mensch mit in die grofse Kette dieses Werdens fällt, ist, vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus betrachtet, durchaus selstverständlich. Eine andere Frage ist es aber, ob sich auch das menschliche Kultur- und Geistesleben von diesem Standpunkte aus betrachten und erklären lassen. Dafs der Mensch sich aus einer tierischen Vorexistenz durch innere Entwicklung erst zum Menschen erhoben habe, wurde von Kant als selbstverständlich betrachtet; den eigentlichen Moment der Menschwerdung setzt er in das Auftreten des Selbstbewufstseins. Der Darwinismus nimmt diese Lehre auf und behauptet, dafs in irgend einem Zeitpunkte der Vorgeschichte der Menschheit eine gemeinsame Stammform bestanden habe, von welcher sich dann, nach der einen Seite, aufstrebend, der Mensch abzweigte, nach der andern, in tierischer Bildung verharrend, der Affe; die Paläontologie kann indessen diese Zwischenform noch nicht nachweisen. Mag man aber auch die Übergänge der Körperformen von einer gemeinsamen Stammform zur Affen- und Menschenart noch so treffend nachweisen (eine letzte Brücke fehlt hier immer noch), so bleibt doch zwischen Affe und Mensch ein wesentlicher Unterschied bestehen. Der Affe ist nicht imstande, über sich selbst zu denken und die ganze Affenheit als ein geschichtlich sich entwickelndes Ganze zu erfassen, ja sogar nach einem Weltganzen und einer Weltordnung zu suchen. Der Mensch dagegen thut beides; er hat Selbstbewufstsein, das sich zum Menschheits-, Welt- und Gottesbewufstein erweitert. Der Mensch ist also kein Tier, und

kein Naturforscher und kein Philosoph hat vermocht, die Kluft zwischen Mensch und Tier zu überbrücken.

Dafs das Entwicklungsgesetz sich auch bei den menschlichen Organen, auch bei Nerven und Gehirn geltend macht, haben Anatomie und Physiologie gezeigt; das Nevensystem und die Sinnesorgane sind aus der Epidermisschicht der Haut gebildet, das Grofshirn der Wirbeltiere entwickelt sich phylogenetisch aus dem Riechcentrum, und nach unsern jetzigen Kenntnissen haben alle grofsen Gruppen von Wirbeltieren erst kleine Gehirne gehabt. Das Tier hat seelische Äufserungen (Instinkte, Triebe), diese aber können wir uns nicht ohne ein kunstvoll gebautes Gehirn denken; dieses Gehirn erbt es mit den seelischen Fähigkeiten von seinen Eltern. Andere seelische Äufserungen erlernt das Tier (Gewöhnungen und dgl.), die sich vererben und zu Instinkten werden können; auch hierbei spielt das Gehirn eine Rolle. Was lag nun näher als die Vermutung, dafs auch die Seelenthätigkeiten, auch Empfindung und Bewustsein gleichfalls aus Nerven und Gehirn, an deren Existenz sie gebunden sind, sich entwickelt haben; und der Materialismus ist auch hier vor diesem Schlufs nicht zurückgeschreckt. Gall war bei der Aufstellung seiner Lehre von der Zusammensetzung des Gehirns aus einer Reihe besonderer Organe für besondere Geistesthätigkeiten (Phrenologie) von der ganz richtigen Ansicht ausgegangen, dafs die gewöhnlich angenommenen Seelenvermögen blofse Abstraktionen sind, dafs sie verschiedene Thätigkeitsweisen des Gehirns classificieren und nicht die elementare Bedeutung haben, die man ihnen zuschrieb; er nahm nun auf Grund von Beobachtungen bestimmter Eigentümlichkeiten im Seelenleben und am Schädel bei Verbrechern, Wahnsinnigen, genialen Menschen und bizarren Originalen einen Zusammenhang zwischen den seelischen Eigenschaften und den besonders hervorragenden Stellen des Schädels an und stellte darauf hin eine Reihe ursprünglicher Organe des Gehirns fest, deren hervorragende Entwicklung dem Individuum gewisse bleibende Eigenschaften verleihen und deren Gesamtwirkung den ganzen Charakter des Menschen bestimmen sollten. Von strenger wissenschaftlicher Methode kann bei Galls Verfahren keine Rede sein; die wissenschaftlichen Untersuchungen der vergleichenden Anatomie, Tierpsychologie und der experimentellen Psychologie haben seine Lehre auch nicht bestätigt. Selbstverständlich mufste der Materialismus in der Phrenologie eine wichtige Gehilfin suchen, denn sie gab dem von ihm behaupteten allgemeinen Satz von der geistigen Thätigkeit als Hirnthätigkeit eine feste Basis; allein die Materialisten mufsten bald erkennen, dafs die Phrenologie diese Basis nicht war, dafs sie nicht den wissenschaftlichen Anforderungen entsprach, die auch den Materialismus für sein System forderte; auch mufsten sie doch zugestehen, dafs selbst dann, wenn die Behauptung der Phrenologie hinsichtlich der Übereinstimmung der Schädelbildung mit den gestigen Eigenschaften richtig ist, wir dadurch über die Art der Hirnthätigkeit nicht den

geringsten Aufschlufs hätten. Die näheren und wissenschaftlich genauen Untersuchungen der vergleichenden Anatomie und physiologischen Psychologie haben uns seit Gall einen tieferen Einblick in den Bau des Gehirns, in seine Lebensthätigkeit und den Zusammenhang derselben mit den geistigen Thätigkeiten thun lassen, sie haben unzweifelhaft dargethan, dafs das Gehirn für die Äufserung des geistigen Lebens in der Verbindung von Empfindung und Bewegung und bestimmte Teile des Gehirns für bestimmte Gruppen dieser geistigen Thätigkeiten notwendig sind; aber damit ist noch nicht dargethan, dafs sie der Sitz der Seele sind und die geistigen Thätigkeiten aus ihnen ohne weiteres hervorgehen. Körper sind vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus betrachtet zuletzt diskrete quantitative Teilchen mit Ortsbewegung, aus ihnen lassen sich aber unmöglich Empfindung und Bewufstsein erklären; denn erklären heifst, als gleichartig aufweisen, Empfindung und Bewufstsein sind aber nicht quantitativ und nicht örtlich bewegt. Gleichartig mit den realen Dingen sind auch die Vorstellungen von ihnen nicht, also auch nicht durch sie erklärlich, ebenso wenig sind sie aus ihnen begreiflich, d. h. ursächlich herleitbar; denn wenn wir quantitative Bestimmungen und Ortsbewegungen in unserem Denken noch so viel mischen, so kommen immer wieder quantitative Bestimmungen und Ortsbewegungen heraus. Da wir also in unserem Denken nicht einsehen können, wie eins das andere, wie das Quantitative und die Bewegungen Empfindung und Bewufstsein hervorbringen, so schliefsen wir, dafs nicht das Quantitative und die Bewegung Empfindung und Bewufstsein machen, sondern dafs sie nur Bedingungen für deren Hervortreten, deren Bethätigungen sind. Das Gehirn ist die Bedingung des menschlichen Bewufstseins; denn: 1) werden die bewufsten Thätigkeiten der Seele durch Störungen jenes Zentralorgans gestört, 2) verlaufen alle, wenigstens die Sinnes- und Bewegungsnerven, entweder unmittelbar (wie Gesichts- und Gehörsnerven) oder mittelbar (Tastnerven durch das Rückenmark) von ihren peripherischen Endigungen nach dem Gehirn, und nur diejenigen Nerven lassen peripherische Eindrücke zu bewufsten Empfindungen werden, welche mit dem Gehirn in Verbindung stehen. Organ des Geistes ist aber nicht das Gehirn an sich, sondern in Verbindung mit Nerven, Muskeln, Sinnesorganen und Eingeweiden, denn die Nervenkraft wird erzeugt durch die Thätigkeit der Nahrung, welche dem Körper zugeführt wird, und bei jeder Thätigkeit des Gehirns findet ein Verbrauch von Nervenkraft statt. Wenn nun auch die nächsten Bedingungen des Psychischen die organischen, also die Zellkräfte und ihre Wirkungen aufeinander sind, so sind diese durchaus quantitativ und örtlich bewegt, auch soweit sie sich mit den physikalischen und chemischen Kräften noch nicht ganz decken, was eine Erklärung oder ein Begreifen der psychischen Thätigkeiten durch die organischen Thätigkeiten oder aus diesen unmöglich macht und zur Annahme treibt, dafs noch etwas anderes da ist in gesetzmäfsiger Korrespondenz

mit jenen Gröfsen und Bewegungen. Die Philosophie zeigt aber auch, dafs das Geistige nicht blofs eine eigentümliche Korrespondenz zum Physischen ist, sondern dafs in allen Formen des Geistigen, auch den scheinbar geringsten, mindestens des Menschlichgeistigen, Elemente (z. B. Begriffe, Ideale u. s. w.) angetroffen werden, welche nur aus dem Geistigen stammen können. Man hat genaue Untersuchungen über das Verhältnis von Reiz und Empfindungen angestellt und ist zur Erkenntnis der völligen Unvergleichbarkeit des Reizes mit der Empfindung gekommen; beide, so sah man ein, sind wohl aneinander gekettet und stehen auch in einem bestimmten Verhältnis zueinander (Weber-Fechner'sche Gesetz), aber sie sind nicht innerlich auseinander ableitbar. Daraus ergiebt sich, dafs ein Geschehen vorhanden ist, welches sich von dem sinnlich Wahrnehmbaren, allem Materiellen deutlich unterscheidet; so kam man, im Gegensatz zum Materialismus, wieder auf das zurück, was man seit alter Zeit Seele nennt, das Subjekt für die psychischen Vorgänge.

Litteratur: Lange, Geschichte des Materialismus; Braasch, die Philosophie der Gegenwart; Vetter, die moderne Weltanschauung und der Mensch; Schultze, die Grundgedanken des Materialismus; Baumann, die grundlegenden Thatsachen zu einer wissenschaftlichen Welt- und Lebensanschauung; Güttler, Wissen und Glauben; Häckel, Monismus; Braasch, Häckels Monismus; Dreher, der Materialismus; Menzi, der Materialismus, vor dem Richterstuhl der Wissenschaft.

Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens.

II.

Die deutsche Lehrerversammlung in Köln wurde in den schönen Pfingsttagen dieses Jahres von etwa 2000 Teilnehmern aus allen deutschen Gauen besucht, und der Kölner Lehrerverein hatte sich nach Kräften bemüht, seinen zahlreichen Gästen den Aufenthalt in der rheinischen Metropole recht angenehm und lehrreich zu gestalten.

Der Hauptversammlung ging eine Vorstandssitzung des preufsischen Lehrervereins voraus, der weit über 51000 Lehrer umfafst. Es wurde beschlossen, die Besoldungsstatistik zu veröffentlichen; sie zeigt, dafs die preufsische Lehrerschaft mit Recht über die den Absichten des Ministers und des Abgeordnetenhauses nicht entsprechende Ausführung des Besoldungsgesetzes sehr zu klagen hat. Es soll ferner eine Eingabe an die Staatsregierung gerichtet werden, den Lehrern auch das passive kommunale Wahlrecht und Sitz und Stimme im Schulvorstande zu verleihen. Endlich soll der Kultusminister gebeten werden, die Ferien der Volksschulen allgemein mit denen der höheren Schulen gleichzulegen, es sei sachlich nicht richtig, der Volksschule 63, der höheren Schule aber 80 Tage Ferien zu gewähren. Wir halten diese Stellungnahme nicht für richtig; nach unserer Ansicht mufs die Volksschule und der Volksschullehrer mehr Ferien haben als die höheren Schulen und ihre

Lehrer, — das folgt notwendig aus den in dieser Sache in Vereinen und Zeitschriften angeführten Gründen; ferner lehrt die Erfahrung, dafs bei einer Feriendauer von mehr als zwei Wochen die Schüler halb verwildern. Öftere Ferien von kürzerer Dauer sind für die Erholung am geeignetsten.

Dieser Vorstandssitzung folgte eine allgemeine Begrüfsungsversammlung mit anschliefsendem Kommers im grofsen Saale der »Lese«, d. h. einer Gesellschaft von Mitgliedern der Kölner Hochfinanz und Handelswelt. Es gab dort einen ausgezeichneten Wein für wenig Geld, und gratis wurden von den redegewandten Vertretern aus Nord und Süd, aus Ost und West die Flammen der Begeisterung gespendet. Wenn man einen guten Tropfen vor sich und einen lieben Freund neben sich hat, dann sind solche Begrüfsungen, falls sie sich nicht in die Länge ziehen, sehr angenehm; aber mancher Redner würde doch mehr Eindruck machen, wenn er sich nicht in so hohem Pathos bewegte. Ja, wären nur Lehrer zugegen; aber es sind doch auch Männer aus andern Berufen, es sind Frauen und junge Damen anwesend, die der pathetischen Begeisterung des Begrüfsungsredners von Dingsda gar keine apperzipierenden Vorstellungen entgegenbringen; sie finden ihn komisch. Ich habe von all den Reden nur behalten, dafs ein Kollege aus Frankfurt den bevorstehenden Verhandlungen »Mehr Licht!« wünschte. Im übrigen war der Verlauf dieses Festabends ein solcher, der nach allen Seiten hin vollauf befriedigte. Was rednerische Gewandtheit und Sicherheit, schöne Lebensformen, köstlicher Witz und Reichhaltigkeit der Darbietungen des Kommerses betrifft, so kann die Lehrerschaft darin von keinem Stande mehr übertroffen werden. Dieser Ansicht werden alle diejenigen beipflichten, die ähnlichen Veranstaltungen anderer Berufsstände öfter beizuwohnen Gelegenheit hatten. Um so mehr tritt an den einzelnen Lehrer die Forderung heran, nicht nur ernstlich an seiner wissenschaftlichen Bildung zu arbeiten, sondern sich auch in seinem Benehmen und Gehaben würdiger und schöner Formen zu befleifsigen.

Die erste Hauptversammlung wurde am Dienstag-Vormittag im grofsen Saale des Gürzenich von Seminar-Oberlehrer a. D. Halben-Hamburg mit einer Begrüfsung der Ehrengäste und der Vertreter der Behörden eröffnet. Seine Ansprache gipfelte in den Worten: »Nur aus vereintem Streben der Lehrerschaft und der Bürgerschaft kann eine Blüte der Schule und eine Sicherung der Zukunft unseres Volkes durch die Schule erwachsen.« Herr Clausnitzer-Berlin, der hierauf den Vorsitz übernahm, wies in seiner Ansprache u. a. darauf hin, dafs es im neuen Jahrhundert gelte, die Volksschule, die vielfach eine noch untergeordnete Stellung einnehme, auszubauen nicht blos für die Jugend niederer Stände, sondern für das gesamte deutsche Volk. Als Vertreter der Behörden sprachen die Herren Provinzialschulrat Klewe-Koblenz und Regierungs- und Schulrat Bauer-Köln, wobei mancher Lehrer gedacht hat, wenn das Gedeihen der Schule

und das Wohl des Standes von unsern nächsten Vorgesetzten bei der Regierung etwas mehr abhängig wäre, das könnte gar nicht schaden. Allein, so hiefs es, diese Herren haben in ihrem Kollegium selbst in Schulsachen wenig Einflufs, weil ihre Kollegen von der andern Fakultät dem heutigen Stande des Schul- und Erziehungswesens sehr fern stehen, wie das bei den meisten Gebildeten der Fall ist, und weil politische und finanzielle Erwägungen mehr gelten als pädagogische Gründe. Herr Oberbürgermeister Becker sprach im Namen der Stadt und Herr Lehrer Neunkirchen als Vertreter des Ortsausschusses.

Nun erhielt Herr Beyer-Leipzig das Wort zu seinem Vortrage: Rückblicke und Ausblicke an der Jahrhundertwende. Was der Redner vorbrachte, war in sachlicher Hinsicht eine Zusammenfassung der in Lehrerkreisen bekannten und anerkannten pädagogischen Gedanken und Forderungen und in rednerischer Hinsicht eine so glanzvolle Leistung, dafs die Versammlung mit wachsendem Interesse und sich steigernder Aufmerksamkeit den Ausführungen Beyers lauschte und sie am Schlusse mit einem ungeheuren Beifallssturm belohnte. Der Redner ging davon aus, dafs Rousseau mit seinen pädagogischen Anregungen in Frankreich keine sittliche Erneuerung der Gesellschaft erzielt habe; ein solches Verdienst sei nur dem in Deutschland wirkenden Pestalozzi eigen. In Preufsen habe die Saat des edlen Schweizers die ersten und tiefsten Wurzeln geschlagen. Diesterweg habe die pädagogischen Anregungen Pestalozzis in Deutschland weitergeführt, Dittes habe sie in Österreich verbreitet. Solche Vorkämpfer habe die Lehrerschaft notwendig gehabt im Streite mit der Reaktion und Hierarchie. Der deutschen Lehrerversammlung wurde das Verdienst zuerkannt, in der Zeit der Reaktion die pädagogischen Ideale gepflegt zu haben. Mit der Begründung des deutschen Reiches habe das Schulwesen einen neuen Aufschwung nehmen müssen, weil die gröfsere politische Gerechtsame des Volkes nur bei gesteigerter Volksbildung zur rechten Entfaltung kommen könnte. Hier wurde dann in schöner Weise darauf hingewiesen, dafs durch Herbarts Philosophie und Pädagogik ein neuer Aufschwung bewirkt worden sei, was wir dem Wirken Zillers, Strümpels, Stoys, Dörpfelds u. a. m. zu verdanken hätten. Nun dürfe man aber nicht hier stehen bleiben, sondern es sei unsere Aufgabe, energisch die Weiterentwicklung des Schulwesens zu betreiben. Als Strebeziele wurden hingestellt die allgemeine Volksschule, die obligatorische Fortbildungsschule für beide Geschlechter, die Fürsorge für sittlich Gefährdete und Verwahrloste und sozialpädagogische Veranstaltungen, um die Jugend mit den Naturschönheiten des Vaterlandes und die unteren Klassen mit den geistigen Schätzen der Nation mehr und mehr bekannt zu machen. Dazu ist die Mitwirkung des Volksschullehrerstandes unumgänglich, aber unser Stand bedarf zur Lösung dieser Aufgaben einer tieferen Ausbildung, einer besseren Besoldung und einer freieren Bewegung. Wenn auch in der Gegenwart viele Volks-

kreise hauptsächlich materielle Vorteile erstreben, in der Lehrerschaft ist aber weit und breit noch der Glaube an leuchtende Ideale lebendig. Diesem Streben wird der Erfolg schliefslich nicht fehlen.

Das ist im allgemeinen der Kern der Beyerschen Rede. Von evangelischer und katholischer Seite ist über diese Rede viel gezetert worden, als habe der Redner gegen die christliche Religion geeifert. In Wahrheit aber liegt die Sache so, dafs die Geistlichkeit beider Stände, von einzelnen Pfarrern abgesehen, die wir sehr hoch schätzen, gar kein Verständnis mehr für die Gedanken und Bestrebungen der Lehrerschaft bekundet. Wir fordern für unsern Stand die Befreiung von der Beaufsichtigung durch Theologen und Juristen, das ist eine Ehrensache, und wir fordern für die Schule Auswahl und Anordnung des Stoffes für den Religionsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen, nicht nach dogmatischen Gesichtspunkten, das ist eine Berufssache. Viele Geistliche aber betrachten die Verengerung ihres Herrschaftsgebietes als eine Verletzung der christlichen Religion. Und darin liegt es begründet, dafs zwei Stände, die in ihrem sozialen Wirken so sehr aufeinander angewiesen sind, so ganz und gar aneinander vorbeisprechen, um einen Dörpfeldschen Ausdruck zu gebrauchen.

Herr Beyer möge uns gestatten, dafs wir ihn auf einen Irrtum aufmerksam machen. Er hält es für notwendig, dafs die absolute Ethik Herbarts mehr und mehr von der evolutionistischen Ethik abgelöst wird. Für die Ethik und Pädagogik wäre das sehr verhängnisvoll. Zwischen der herbartischen und evolutionistischen Ethik ist darüber kein Streit, dafs sich das Sittliche entwickelt hat; nur behauptet Herbart, die Grundanschauungen über gut und böse haben sich zu feststehenden Grundsätzen, Urteilen, Maximen entwickelt, die ein für allemal Geltung haben; hier ist eine Entwicklung nur insofern möglich, als diese Worturteile allgemeine Anerkennung und Anwendung finden. Der Evolutionismus aber behauptet, was wir jetzt gut oder böse nennen, das wird sich in Zukunft ändern. Welche Ansicht vertritt nun der Redner? Er spricht von »sittlichen Wahrheiten«, die »organisch mit den dogmatischen Lehrsätzen verknüpft« sind. Wie er sich diese organische Verknüpfung denkt, ist seine Sache, aber auf evolutionistischem Standpunkte giebt es keine allgemeingültigen Wahrheiten. Noch deutlicher markiert Beyer seinen Gegensatz zum Evolutionismus in diesem Abschnitte seiner Rede: »Es giebt nun einmal sittliche Wahrheiten, über welche die Menschheit, so veraltet und schal sie auch den Übermenschen vorkommen mögen, nicht hinaus kann. Der **axiomatische Kernsatz** aller Moral, der zur Nietzscheschen Herrenmoral in striktem Gegensatze steht, ist das Wort Jesu: »Alles, was ihr wollt, dafs euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen auch! Die gesamte Kulturentwicklung der christlichen Völker in den bisher abgelaufenen 19 Jahrhunderten zeigt im innersten Wesen nichts anderes als die langsame Ausprägung dieses Wortes in den Formen des Staates und der Gesellschaft. Seine weitere Verwirklichung führt uns immer weiter hin zum sozialen

und zum Erziehungsstaat. Das Höchste aber, wobei der Mensch die Mithülfe der anderen, die Förderung durch die beseelte Kulturgesellschaft erwarten kann, ist die Ausgestaltung seines Ich, die Vollendung seiner Persönlichkeit.» Was der Redner hier vorbringt, das ist ein herbartischer Gedanke in spezifisch herbartischen Ausdrücken, wobei wir aber dahingestellt sein lassen, ob das Jesuwort vom ethischen oder vom pädagogischen Standpunkte bewertet werden mufs. Der Anfang dieses Abschnittes zeigt, dafs Herr Beyer im Grunde seines Herzens die absolute Ethik anerkennt; und der Schlufs des Abschnittes zeigt, dafs er auch die Sozialpädagogik, nach der die Vollkommenheit der Gesellschaft höher gewertet wird als die Ausbildung des Einzelnen, so einschätzt, wie es von herbartischer Seite geschieht. Wir konstatieren das hiermit.

Am Nachmittage referierte Herr Otto aus Charlottenburg über das Thema; Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. Dem Vortrage lagen folgende Leitsätze zu Grunde: »1. Die Volksbildung ist eine der wirksamsten Kräfte für erhöhte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Volkes. 2. Eine gesteigerte allgemeine Volksbildung bewirkt eine gleichmäfsigere Verteilung der Arbeitserträge, fördert also neben der wirtschaftlichen auch die soziale Entwicklung unseres Volkes und bedingt seine Stellung auf dem Weltmarkte. 3. Es ist deshalb a) allen bildungsfeindlichen Bestrebungen — auch um des Wortes der Bildung selbst willen — entschieden entgegenzutreten, b) allen Volksbildungsanstalten und Volksbildungsbestrebungen eine vermehrte Pflege zu widmen«. Auch diesem Redner zu lauschen war ein Vergnügen. In gröfster Ruhe und Sicherheit, mit einem macht- und klangvollen Organe ausgerüstet, besprach Herr Otto den in den Thesen angedeuteten Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkswohlstand. Zur Sache selbst möchten wir bemerken, dafs Bildung und Wohlstand nicht mit Notwendigkeit in Wechselwirkung stehen. Das ist nur der Fall, wenn die politischen Faktoren den Bedürfnissen des Volkslebens gerecht werden. In dieser Beziehung hängt nach der Anschauung hervorragender Sozialpolitiker die Zukunft Deutschlands davon ab, dafs es gelingt, die germanischen und west- und südslavischen Völker zu einem mitteleuropäischen Wirtschaftsgebiete in friedlicher Weise zu vereinigen, wodurch erst die ausreichende Basis für eine kräftige Seepolitik geschaffen wird. Der von Otto dargelegte Zusammenhang zwischen Bildung und Wohlstand ist ferner davon abhängig, dafs die sittlichen Wahrheiten in den Herzen der gebildeten und besitzenden Klassen noch vielmehr wirksam sind, als es bisher der Fall ist. Wir erinnern uns der Auslassungen eines ostelbischen Geistlichen in der »Kreuzzeitung«; sie lauteten: »Mir ist es ganz einerlei, ob mein Schuhmacher in der Rechnung, die er mir schickt, Stiefel oder Stiebeln oder Stibbeln schreibt, wenn er mir nur gutes Fufszeug liefert«. Was liegt in diesen Worten?

Nichts als gemeiner Egoismus, wenn auch vielleicht ein unbewufster. Für sich selbst möchte der werte Herr die geistige Bildung gewifs um keinen Preis entbehren; ob aber auch der Schuhmacher davon sein bescheidenes Teil gewinne, das ist ihm einerlei. Ob es aber auch dem Handwerker einerlei ist, danach wird nicht gefragt. So schimpfen manche Agrarier auf die abscheulichen Schulen, in denen die Kinder des gemeinen Volks mit vielerlei Kenntnissen ausgerüstet werden, die eigentlich den vornehmen Leuten verbleiben müfsten. Was braucht die Kuhmagd Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen, Goethe, Schiller, Uhland? Weil die Agrarier und so viele gebildete Städter solche Gedanken hegen, daher die Mägdenot in Stadt und Land. Der Grund davon liegt in dem gesteigerten Selbstbewufstsein und Ehrgefühl der niederen Klassen, und dieses hat wieder seinen Grund in dem ausserordentlichen Bildungfortschritt, den wir namentlich in der zweiten Hälfte des zu Ende gehenden Jahrhunderts zu verzeichnen haben. Die gesellschaftliche Scheidewand, durch welche sich die gebildeten und besitzenden Kreise in und ausser dem Hause von ihren Dienstboten und Arbeitern absondern, mufs mehr und mehr fallen, wie sie in politischer und kirchlicher Hinsicht schon längst gefallen ist. Wird ein dienendes Mädchen nicht mehr als Magd, sondern als Glied der Familie behandelt, verkehrt der Fabrikherr mit seinem Arbeiter, der Grundbesitzer mit seinen Knechten in den anständigen, gesellschaftlichen Formen, wie sie unter gebildeten Menschen zur Anwendung kommen, so bewirkt eine solche Anerkennung der Bildung und der Menschenwürde der besitzlosen Klassen einen erheblichen Aufschwung nicht nur in moralischer Beziehung, sondern auch bezüglich der wirtschaftlichen Thätigkeit, wie es von Otto dargelegt wurde. Was aber geschehen möchte, wenn sich die herrschenden Klassen beharrlich weigerten, den von Beyer angeführten axiomatischen Kernsatz aller Moral zu befolgen, darüber wollen wir hier keine Betrachtung anstellen.

Die zweite Hauptversammlung am Mittwoch stand unter dem Zeichen des Handfertigkeitsunterrichtes. Die Herren Ries-Frankfurt und Scherer-Worms behandelten die Frage: Wie stellen wir uns zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulplan der Knabenschulen? Da die von beiden Herren aufgestellten Leitsätze vorher bekannt waren, konnte man sich schon im voraus von den Verhandlungen ein Bild machen. Auf Gängen und Treppen, an den Tischen und in den Nischen standen Gruppen, von welchen die aufgeworfene Frage diskutiert wurde, ehe noch ein Vortrag gehalten war. Der grofse Saal des Gürzenich bevölkerte sich, immer dichter wurden die Reihen, im Hintergrunde eine dichtgedrängte Menge; um die Rednerbühne, um die Tische des Vorstandes herum sammelten sich eifrige Hörer; Freunde und Feinde von Hobel und Kleistertopf freuten sich, wenn der höfliche Nachbar auf seinem engen Platz noch etwas rückte und ihnen ein Plätzchen erstattete, wo sie gut gezählt volle zwei Stunden in drangvoll fürchterlicher Enge bei einer Temperatur von

24 Grad Reaumur eingekeilt blieben. Manche beteiligten sich an dem Kampfe der Geister mit lautem Ah! und Oho! und Bravo! und tüchtigem Händeklatschen. Auch fehlte es nicht an Anlässen zu einem fröhlichen Gelächter, denn einzelne Redner kämpften nicht nur mit Gründen, sondern auch mit Witzen, und wir wollen bekennen, daſs sie darin mit viel Glück und Geschick zu operieren wuſsten. Den Inhalt der beiden Hauptreden geben die Leitsätze in treffender Kürze an.

Ries: »1. Die Volksschule bedarf aller ihrer Zeit und aller ihrer Kräfte zur Lösung ihrer speziellen Aufgabe, die ihr in der geistigen und sittlichen Bildung der Jugend zugewiesen ist. In der Beschränkung auf diese groſse, in sich selbst stetig wachsende Aufgabe beruht ebensowohl ihre innere Kraft wie ihr Ansehen nach auſsen.

2. Sie muſs deshalb jeden Lehrgegenstand entschieden von sich weisen, der wie der Handfertigkeitsunterricht hierzu keinen irgendwie erheblichen Beitrag leisten kann, notwendigerweise aber den geistbildenden Fächern Zeit und Kräfte entzieht.

3. Die Volksschule muſs diesen abweisenden Standpunkt dem Handfertigkeitsunterrichte gegenüber um so entschiedener einnehmen, als auch diejenigen Volkskreise, welche die praktischen Lebensforderungen vertreten, trotz mehr als zwanzigjährigen Betriebes dieses Unterrichts in allen Teilen Deutschlands und trotz reger, wohlorganisierter Propaganda seiner Anhänger sich andauernd kühl, ja vielfach schroff ablehnend gegen denselben verhalten.«

Scherer: »1. Die Entwickelungsgeschichte der Menschheit lehrt uns, daſs neben der Sprache die technische Arbeit am meisten dazu beigetragen hat, den Menschen zu höheren Kulturstufen emporzuheben und seine geistigen Fähigkeiten zu entwickeln; demnach ist die technische Arbeit auf allen Kulturstufen ein wichtiges Erziehungsmittel gewesen.

2. Auch für die Kulturmenschen unserer Zeit ist die technische Arbeit ein wichtiges Erziehungsmittel; sie dient zunächst der Bildung von Auge und Hand, befördert aber auch weiterhin die geistige und sittliche Bildung.

3. Die Entwickelung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des deutschen Volkes verlangt eine gröſsere Berücksichtigung des technischen Moments in der Jugendbildung, insbesondere in der Volksschule; diesem Zwecke soll in erster Linie der Handfertigkeitsunterricht dienen.

4. Der Handfertigkeitsunterricht muſs, wenn er seine volle Wirkung ausüben soll, ein organischer Bestandteil des Lehrplans der Volksschule sein und nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden.

5. In ihrer gegenwärtigen Gestaltung kann jedoch die Volksschule dieser Forderung nicht nachkommen; es muſs erst eine Umgestaltung des Lehrplans nach den Forderungen des Kulturlebens und der Pädagogik unserer Zeit erfolgen.

6. Solange dieses nicht geschehen ist, muſs der Handfertigkeits-

unterricht in Nebenklassen, Schülerwerkstätten und Knabenhorten methodisch weiter ausgebildet werden.«

Jeder Redner wurde durch anhaltende und lebhafte Äufserungen des Beifalles belohnt. Als sich die Wogen der Aufregung etwas beruhigt hatten, da erhob sich der Vorsitzende Herr Clausnitzer-Berlin und machte bekannt, dafs die Rednerliste für die Diskussion 27 Namen aufweise, eine Mitteilung, die mit sehr gemischten Gefühlen aufgenommen wurde. In der ausgedehnten Debatte sprachen für den Handfertigkeitsunterricht die Herren Rektor Brückmann-Königsberg i. Pr., Prof. Kumpa-Darmstadt, Direktor Dr. Pabst-Leipzig, Lehrer Langermann-Barmen, Rektor Wigge-Rodenkirchen, Rektor Göhl-Wermelskirchen, Stadtschulrat Dr. Sickinger-Stuttgart und Lehrer Tews-Berlin, d. h. jeder dieser Herren betonte, dafs das technische Moment in der durch die Schule vermittelten Bildung eine gröfsere Berücksichtigung finden müsse, sie alle empfahlen der Versammlung eine wohlwollende Stellungnahme zu den Handfertigkeitsbestrebungen. Den Standpunkt schroffer Abweisung vertraten die Herren Lehrer Martell-Frankfurt a. M., Lehrer Schüttler-Frankfurt a. M. und Lehrer Grebe-Kassel. Die Haltung der Versammlung wurde für die Handfertigkeitssache ungünstig beeinflufst durch die Ausführungen des ersten Diskussionsredners Herrn Brückmann, teils weil sie recht anmafsend und als unfehlbar klangen, was sicherlich nicht die Absicht des Redners war, und teils weil sie sich mehr mit Einzelheiten und Lehrplanfragen des Handfertigkeitsunterrichtes befafsten, wovon wir wohl annehmen dürfen, dafs sie der Mehrzahl der Lehrer gänzlich unbekannt sind. Obschon also die meisten Redner Scherers Auffassung teilten, und Scherer selber, in der Diskussion wohl noch besser als in seinem Vortrag, recht eindrucksvoll sprach, so drang doch Ries schliefslich mit seiner Auffassung durch. Das zeigte sich bei der Abstimmung über die von Herrn Rektor Kuhlo-Bielefeld beantragte Resolution: »Die deutsche Lehrerversammlung in Köln spricht sich aus den von dem ersten Redner angeführten Gründen mit aller Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Knabenhandfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule aus.« Sie wurde mit etwa Zweidrittelmehrheit angenommen, worüber Freunde und Feinde der Sache ihr helles Erstaunen bekundeten. Jene hatten wider Erwarten eine starke Minorität auf ihrer Seite, diese hatten auf einen so glänzenden Sieg nicht gerechnet. An der Abstimmung beteiligten sich aber nur die Delegierten.

Ist nun eine solche Abstimmung ein Beweis für oder gegen die pädagogische Notwendigkeit des Handfertigkeitsunterricht? Dann könnte man alle pädagogischen, kirchlichen, sozialen und politischen Fragen ja in aller Kürze lösen. Dieser alte Zopf der Abstimmung erinnert an die Scheiterhaufen des Mittelalters; es ist die höchste Zeit, dafs damit aufgeräumt wird. Die Handfertigkeitsbestrebungen sind eine reale Thatsache; zu seinen Freunden gehören tüchtige Lehrer, die wirkliche Kenner der Hand-

keitssache sind, die praktisch darin arbeiten und von ihr eine
·e Ausgestaltung der Erziehung erwarten. Durch ihre Han-
ıg mit Hobel und Kleistertopf lassen sich diese Kollegen nicht
ı abhalten, sich gründlich mit den Problemen der Metaphysik
Ethik zu beschäftigen, sich in andere Wissenschaften zu vertiefen.
ie das früher gethan haben, so werden sie auch fernerhin in der
fertigkeitssache thätig sein. Gleich nach der Kölner Versamm-
tagte in Hildesheim der Verein für Knabenhand-
it. Dem Kölner Beschluss gegenüber brachten Vorstand und
:hufs dieses Vereins die nachfolgende Erklärung ein: »die heute
ıgende Hauptversammlung des deutschen Vereins für Knabenhand-
erklärt gegenüber den Verhandlungen der allgemeinen deutschen
rversammlung zu Köln: Die Ausführungen des ersten Bericht-
ters (Ries), denen die Vertreterversammlung in ihrer Mehrheit
timmt hat, sind vorwiegend theoretisch-polemisierender Art,
hren nicht den Kernpunkt des Handarbeitsunter-
:es und lassen die gewonnenen reichen Erfahrungen,
e die bis dahin erfolgte methodische Durchbildung
≥s Unterrichts ausser allem Betracht. Die heutige Versamm-
kann daher in diesen Ausführungen nicht eine sachliche Be-
ung des Handarbeitsunterrichts erkennen«. Auf Grund meiner
chtungen im Werkstattunterricht meiner Freunde habe ich auch
ıln den Eindruck gehabt, dafs Herr Ries (und noch mehr seine
danten in der Debatte) keine den Kern der Sache berührende
;ung gegeben hat, sondern nur die offenbaren Mängel, die
noch so neuen Lehrgegenstand anhaften, in drastischer Weise
zuheben und die übertriebenen Erwartungen und Forderungen
er Handfertigkeitsvertreter mit seinen trockenen Witzen zu ver-
ı wufste. Nach diesem Rezept kann ein schlauer Kopf
den Schreib- und Zeichenunterricht anrüchig machen.
ieschichte der deutschen Volksschule zeigt, dafs sowohl die
ı wie auch das Zeichnen seiner Zeit erst nach heifsem Kampf
:alteten Anschauungen in einem Teile der Lehrerschaft und der
len ihre Berechtigung und Zulassung erreichen konnten.

ach unserer Anschauung haben alle Schulen den Bedürfnissen
lkslebens zu dienen. Hierüber entscheidet nicht eine Theorie,
n das Leben stellt gebieterisch seine Forderungen. Dringt all-
die Überzeugung durch, dafs in unserer Erziehung
:chnische Moment nicht entsprechend gewürdigt
dann wird trotz aller heutigen Resolutionen und Thesen ab-
ler Art unser Unterrichtswesen anders gestaltet. Darüber ist
Vort mehr zu verlieren. Ferner ist darauf hinzuweisen, dafs
ız und gar in verknöcherte chinesische Zustände geraten würden,
ür pädagogische Versuche und Überlegungen, die von dem
en Unterrichte abweichen, kein freies Feld mehr gestattet würde.
ıders ist es in dieser Beziehung beim deutschen Militärwesen,
n zwar der pädagogische Charakter nicht ausschliefslich zu-

kommt, der darin aber gewifs nicht zu verkennen ist. Unsere Heeresverwaltung pflegt nicht nur das Hergebrachte, sondern ist unermüdlich in der Erprobung von praktischen und theoretischen Neuerungen. So gebührt es sich auch für die deutsche Lehrerschaft nicht, ein Ketzergericht über die Handfertigkeitsbewegung zu veranstalten. Es hat niemand die Pflicht, sich mit diesen Bestrebungen helfend und fördernd zu befassen; aber es hat auch niemand das Recht, sie zu hindern und zu verschreien. Wer aber den Mut hat, den Lehrern in der Handfertigkeitssache zu unterstellen, ihre Thätigkeit sei in schulpädagogischer Hinsicht wertlos, der sollte sich doch an die Stirn fassen. Wie komisch ist es endlich, dafs eine Versammlung gebildeter Männer den hochliegenden Plänen Beyers über die zukünftige Gestaltung unseres Bildungswesens ihren jubelnden Beifall spenden und gleichzeitig eine praktische Bestrebung zur weiteren Ausgestaltung unserer Jugenderziehung als pädagogisch wertlos bezeichnen kann, denn das ist der faktische Inhalt des Kölner Beschlusses, der sich nur durch seine urwüchsige westfälische Grobheit auszeichnet. Wer ohne Vorurteil die Sachlage betrachtet, der kommt mit uns zu der Ansicht, dafs es würdiger, weiser und vorsichtiger gewesen wäre, wenn sich die Versammlung die Auffassung Scherers angeeignet hätte, weil dessen Thesen allen berechtigten Erwartungen der Freunde und Feinde in dieser Angelegenheit völlig entsprechen. Wir sagen würdiger, weil nicht eine kurzweilige Spielerei, sondern eine ernste Arbeit von Kollegen beurteilt wird, weiser wäre es gewesen im Hinblick auf die Entwickelungsgeschichte unserer Lehrfächer, und vorsichtiger im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung des Schulwesens. Das von Herrn Martell am Vorabend der Versammlung als Wunsch gespendete apokryphe Goethewort war hier also ganz am Platze.

Mit dem Lehrertage war eine Lehrmittelausstellung von unübersehbar reicher Fülle und Mannigfaltigkeit verbunden. Weniger wäre mehr gewesen, sagte mancher Besucher.

Die festlichen Veranstaltungen verliefen auf's glänzendste, über alles Lob erhaben war das Konzert des Kölner Männergesangvereins, das den höchsten Kunstgenufs bot und allen Teilnehmern unvergefslich bleiben wird. Volles Lob gebührt dem Kölner Lehrerverein für seine umsichtige Vorbereitung und Durchführung des Programms.

Weitmar. Julius Honke.

Anmerkung der Schriftleitung: Der Schriftleiter behält sich vor, auf die Verhandlungen des Kölner Lehrertages bezüglich des Handfertigkeitsunterrichts später zurückzukommen; sein Gesundheitszustand und anderweitige Verpflichtungen nötigten ihn, diese Arbeit zu verschieben. Auch schien es ihm angebrachter, erst das Referat eines Unbeteiligten ohne kritische Zusätze zum Ausdruck zu bringen.

C. Referate und Besprechungen.

Knillings Umkehrversuch.

Eine Buchbesprechung von **K. O. Beetz,** Schuldirektor in Gotha.

Knilling war einer der ersten, der in den letzten Jahrzehnten des zur Neige gehenden Jahrhunderts gegen den Autoritätsglauben, wonach die von unsern grofsen Pädagogen wie Pestalozzi, Diesterweg, Grube vererbte Rechenmethode unfehlbar sei, ankämpfte. Seine »Reform des Rechenunterrichts« (München, 1884) war ein »tollkühner« Umsturzversuch, der die Geister mobil machte und scharfe Abwehr herausforderte[1]) — vor allem wegen seiner rücksichtslosen, viel zu weitgehenden Angriffe auf Pestalozzi und der übertriebenen Wertschätzung des Zählens als ausschliefslicher Grundlage der Zahlauffassung und des Rechnens. In seinem neuesten Werke hingegen zeigt sich die erfreuliche Thatsache, dafs der schäumende Most auf dem Wege zur Klärung ist. Damit dieser Prozefs seinen ungestörten Fortgang nehme, soll man nicht rütteln und schütteln. Von diesem Standpunkte aus gehe ich an eine Beurteilung des in Frage stehenden beachtenswerten Werkes von Knilling.[2])

Im ersten Teile gesteht Knilling seinen Gegnern zu, dafs die Zahl »auch« ein Beziehungsbegriff ist (Seite 33), dafs sie durch eine psychologische Analyse und Synthese entsteht (S. 37), dafs »bei Zahlbegriffen ... Abstraktionen möglich sein müssen«, (S. 204), dafs die Zahlen objektiv irgendwie gegeben sind (S. 41, 46), dafs die Sachanschauung um nichts genauer als die Zahlanschauung ist (S. 143), dafs »zwischen beiden Anschauungen auch nicht der mindeste Unterschied besteht« (S. 143) u. a. m. Noch wichtiger, weil für die Praxis, ist, dafs er den psychologischen Wert und die pädagogische Bedeutung der Rechentypen (Zahlbilder) anerkennt (S. 174) und zugiebt. »Das Zählen ist noch lange kein Rechnen und wird auch niemals dazu werden. Auch führt es nicht zu deutlichen Zahlanschauungen oder Zahlvorstellungen sondern nur zu bestimmten Zahlnamen und Ziffern ...« (S. 302).

Wer meine kritischen Auseinandersetzungen mit Knilling verfolgt[3])

---

[1]) Vergleiche Neue Bahnen, Jahrg. 7, H. 11 und 12: Beetz, Kritische Beiträge zu den Tagesströmungen im element. Rechenunterricht. Dsgl. Päd. Zeit- und Streitfragen, H. 18.

[2]) Die naturgemäfse Methode des Rechenunterrichts i. d. deutschen Volksschule. Ein neues theoretisch praktisches Handbuch. I. Teil. Die psychologische Grundlage der n. R. 372 S. 8° 5 Mk. II. Teil. Der Aufbau der n. R. 266 S. 8° 4 Mk. München, 1897, bez. 1899. R. Oldenbourg.

[3]) Vergl. Beetz, Typenrechnen (Halle, 1889); Kritische Beiträge; Das Wesen der Zahl (Wiesbaden, 1897).

hat, wird nicht zweifeln, dafs durch diese Zugeständnisse jeder Streitpunkt zwischen uns beseitigt ist. Auch ich will es — getreu meinem Vorsatze — einmal annehmen und von den vielen Widersprüchen absehen, durch die sich Kn. wieder vom rechten Wege entfernt. Mag er doch selbst die Konsequenzen aus obigen Sätzen ziehen und dann versuchen, ob er vorurteilslos genug ist, die Worte in Thaten umzusetzen, d. h. sich im Rechnen auf den Boden wirklicher Zahlanschauung zu stellen.

Fruchtbarer wird es zunächst sein, etliche neue Gesichtspunkte etwas näher anzusehen. Kn. meint: Die Zahl »ist das real verknüpfte Viele, sie ist die Vielheit, insofern sie durch einen wirklichen oder doch als wirklich oder möglich gedachten Zusammenhang auf das innigste mit einander verkettet oder verbunden ist und in diesem ihrem Zusammenhang eine Gröfse oder eine Macht vorstellt, welche wiederum auf andere Dinge, andere Vielheiten und Gröfsen einen kausalen umgestaltenden Einflufs zu üben vermag und sich so thatsächlich als etwas wahrhaft und wirklich Seiendes erprobt.« Das sind die Zahlen des praktischen Lebens; bei denen der arithmetischen Wissenschaft hingegen »tritt an Stelle des sachlichen Zusammenhangs . . . das beziehende und zusammenfassende Denken.« (S. 51). Es ist richtig, dafs in den fraglichen objektiven Verhältnissen ein starkes Einheitsband des Mannigfaltigen, also eine wesentliche Seite der Zahl liegt, und dafs ihre Wirksamkeit zur psychologischen Veranlassung der Zahlbildung werden kann. Nur darf Kn. der Zahl selbst keine objektive Kraft beimessen, nicht einmal den »realen Beziehungen«, sondern immer nur den Dingen als Kraftkomplexen. Aus diesem Grunde kann deshalb auch aus jener Auffassung kein Beweis für die reine Objektivität der Zahl gewonnen werden. Die Ursächlichkeit ist doch etwas andres als die Zahl an sich. Wohl werden die Beziehungen sinnlich empfunden; aber was die konkrete Wahrnehmung zum Quantitätsbegriff macht und diesen als wirkliche Zahl hinaus in die Dinge verlegt, ist ein geistiger Schöpfungsakt, ist Vorstellung, nicht Ding selbst.

Ebenso verfehlt ist es nun, losgelöst neben diesen Objektbegriff oder die praktische Zahl, einen Beziehungsbegriff, die arithmetische Zahl, zu stellen. Die Zahl als Beziehungsbegriff schliefst beides oder gar dreierlei in sich: die objektive Veranlassung, das subjektive Bewufstwerden und das Hinausverlegen der Vorstellung, ihre Anwendung auf die äufsere Wirklichkeit; mithin alles, was Kn. nur wünschen kann.

Diesen Standpunkt habe ich stets gewahrt. Kn. darf deshalb nicht meinen, dafs ich eine Zahlanschauung verträte, die ohne einen wesentlichen Beitrag des Denkens zur Vorstellung käme, einen Zahlbegriff, der kein durchgeistigtes Erzeugnis wäre. Nur weise ich jenen widerspruchsvollen Dualismus zurück, wonach die Zahl sowohl rein objektiv — als wirkliches Aufsending — als auch rein subjektiv — als »rein Gedankliches, Ideelles« bestände. Sie ist weder das eine noch das andere allein, sondern beides zusammen in unlöslicher Einheitlichkeit. Dadurch, dafs er diese beiden Seiten gesondert behandelt und gesondert bestehen läfst, öffnet er dem »Zählen« wieder eine Hinterthür und bringt sich mit dem zugestandenen Anschauungsprinzip in Widerspruch.

Ich bin kein blinder Verurteiler jedes Zählens, nur ein Bekämpfer jenes mechanischen Aufsagens der Zahlnamen, und jener Auffassung, dafs dadurch Zahlanschauungen und Einsicht in die Rechenvorgänge erzeugt würden. Wenn demgegenüber von Kn. immer wieder betont wird, dafs sich, um eine gröfsere noch unbekannte Menge zu benennen, kein anderes Mittel als das Zählen darbietet, so bemerke ich, dafs dieses Benennen von Mehrheiten gar nicht Sache des Rechnens ist. Dieses stellt ja in allen Fällen bestimmte, bereits benannte Zahlen zur Verfügung und sucht aus ihnen neue.

Das Wesen irgend einer Wissenschaft besteht doch nicht darin, dafs man an den Sachen Namen auffinden läfst. Nein! Diese werden, soweit sie nicht bekannt sind, in Verbindung mit den Dingen einfach gegeben. Dann erst kommt die Hauptsache, nämlich die Anschauung und Beschreibung der Sache in ihren Einzelheiten und als Ganzes, um dem Namen, dem leeren Worte, den rechten Inhalt zu geben. Wer könnte dem Rechnen einen andern Weg anweisen? Es ist deshalb auch eine ganz müfsige Frage, ob ausnahmslos jede unbekannte Menge erst durch Zählen benannt werden kann oder ob und in welchem Umfange Mengen auf den ersten Blick, also simultan, aufgefafst werden. In beiden Fällen kommt man ja doch nur zum Namen, und nun gilt es, ihm einen Inhalt zu geben. Wenn mir nun Kn. selbst zugiebt, dafs der Zahlbegriff in der Analyse des Mehrheitskomplexes und in der Synthese der Einzelheiten besteht, so mufs er doch auch auf methodischem Wege die Möglichkeit bieten, dafs ein solches Geschehen zustande kommt. Das aber ist, wie er ebenfalls nicht bestreitet, das wohlgeordnete Zahlbild. Nur in diesem Ganzen können die Einzelheiten als dessen Teile und in diesen wieder das Ganze angeschaut und klar erfafst werden. Und nur auf diesem Wege schaffen wir uns den für das Rechnen unentbehrlichen Inhalt des Zahlnamens, die Vorstellung, die zum Erinnerungsbilde und Stützpunkte der Operationen wird.

Dafs wir uns in dieser Weise die Grundvorstellungen etwa bis zur 12 zu verschaffen vermögen, hat Lay fast zum Überflusse auch noch experimentell nachgewiesen, und dafs diese Elemente für den Aufbau des Zahlenrechnens ausreichen, wird von keiner Seite bestritten. Kn. mufs von dem Irrtum zurückkommen, dafs Zahlname und -vorstellung dasselbe sei oder dafs der Zahlname auch nur die unbedingte Voraussetzung der Zahlauffassung wäre. Kleine Kinder sind in ihrer Zahlauffassung stets den Zahlnamen voraus, d. h. sie erkennen die 2, 3 früher, als sie diese benennen können. Auch diese Thatsache haben die exakten Versuche Lays in weiterem Umfange bestätigt und dem Streite entrückt.

Im übrigen gebe ich gern zu, dafs das Zählen in zweiter Stelle neben der Anschauung sehr gut verwertet werden kann, ja, verwertet werden mufs. Hebt es doch ein wichtiges Moment der Zahlen unter sich (nicht der einzelnen Zahl an sich!) hervor, nämlich ihren steten, geradlinigen Fortschritt von 1 zu 1 in der auf- oder absteigenden Reihe.[1])

[1]) Merkwürdigerweise hat bisher noch kein »Zähler« auf diesen wichtigen Umstand mit Nachdruck hingewiesen.

So wichtig das ist und so fleifsig ich es als Übungsmittel verwerte, besonders wo es sich um Bildung relativer Zahlbegriffe und Einführung in die Zahlordnung handelt — mit der Zahlanschauung selbst, mit dem Erfassen der Inhalte einzelner Zahlindividuen aber hat es nichts zu thun. Und diese Kenntnis ist doch nun einmal unbedingte Voraussetzung der Rechenfertigkeit.

Ich weifs, dafs mir Kn. in allen diesen Punkten recht giebt; aber was nützt das, wenn er nicht bei der Stange bleibt und schliefslich doch wieder behauptet, dafs weifs schwarz ist! Er verwirft meine Rechentypen (S. 154 ff.), ohne etwas Besseres an deren Stelle zu setzen. Dazu aber war er verpflichtet, nachdem er den Wert der Zahlbilder und die Ohnmacht des Zählens anerkannt hatte. Gäbe er sich doch die Mühe, meine Rechentypen zu verstehen und vor allem sie praktisch zu prüfen! Zurückgewiesen ist eine Sache leicht, zumal wenn voreilige Schlüsse und Vorurteile die Feder führen und die Erfahrung so gänzlich fehlt.

Ich wende mich zum II. Teile, der auf der »Grundlage« den »Aufbau« errichten will. Er behandelt in drei Abschnitten die allgemeinen, die besonderen rechenmethodischen Grundsätze und die Veranschaulichungsapparate und Lehrmittel der naturgemäfsen Rechenmethode. Ich hatte von diesem »Aufbau« etwas anderes erwartet; meines Erachtens ist er nur eine zweite erweiterte, ergänzende, zum Teil wiederholende »Grundlegung.«

Die allgemeinen rechenmethodischen »Grundsätze«, aus der »Naturgemäfsheit« abgeleitet, fordern: der Rechenunterricht sei 1) psychologisch, 2) pädagogisch, 3) praktisch. Diese Dreiteilung halte ich nur für eine Nebenordnung in Worten. Ich wenigstens kenne neben oder aufser einem »pädagogischen« Lehrverfahren nicht noch ein psychologisches und praktisches. Die beiden letzteren Momente sind in dem ersteren als Mittel und Zweck mit eingeschlossen, und alles zusammen ist eben »naturgemäfs« oder soll es doch sein. Im übrigen halte ich aber die ganze Erörterung in dieser Allgemeinheit für fruchtlos. Niemand bestreitet, dafs der Rechenunterricht psychologisch, pädagogisch, praktisch etc. erteilt werden soll; aber jeder möchte gern wissen, wie das gemacht wird, d. h. eine greifbare Gestaltung jener Imperative kennen lernen.

Der zweite Abschnitt kündet zwar in der Überschrift das »Besondere« an, kommt aber auch nicht aus den Allgemeinheiten heraus. Das oberste Lehrziel des Rechnens soll sein: »Die Schüler dahin zu bringen, dafs sie die gemeinen oder bürgerlichen Rechenarten als Werkzeug zu einer klaren Erkenntnis der Sachen und zwar sowohl der Mengen wie der einzelnen Gegenstände jederzeit und allerorts, selbständig und stelbstthätig, leicht, rasch und sicher zu gebrauchen vermögen und auch wirklich gebrauchen.« Dieses Ziel wird erreicht durch Rechenfertigkeit und Einsicht in die Sachverhältnisse des Alltaglebens, woraus sich dann vielseitiges Interesse, Charaktertüchtigkeit ergiebt. In allen diesen Punkten kann ich Kn. nur überzeugungsvoll zustimmen. Doch hätte er den Kern der Sache noch mehr hervorheben sollen, damit man ihn nicht wieder mifsverständlich in der Rechenfertigkeit an sich,

in den Zahloperationen schlechtweg erblickt. Die Rechenaufgaben, die das Leben, die Wirklichkeit zur Lösung aufgiebt, stellen sich uns stets in Sachen, Verhältnissen, niemals in reinen Zahlen oder gar in zurechtgemachten Operationen dar. Die Dinge in ihren Beziehungen zu erkennen und diese Verhältnisse in Zahlen und arithmetischen Schlüssen auszudrücken oder, wie man zu sagen gewohnt ist, den »Ansatz« zu entwickeln und ihn auf eine möglichst einfache Zahl zurückzuführen, das ist das grofse Ziel und die grofse Schwierigkeit des Rechnens. Wenn Kn. demgegenüber das Rechnen noch in ein reines, praktisches und »scientifisches« gliedert, so ist das nicht viel mehr als theoretische Abstraktion. Vor allem halte ich den Ausdruck »scientifisch« für schief. Wenn ich recht verstanden habe, will Kn. die erziehliche Bedeutung des Rechnens damit bezeichnen. Dafs er diese Seite hervorhebt, verdient alle Anerkennung. Aber warum nennt er das Kind nicht beim Namen? Was Kn. bei dieser Gelegenheit über das Rechnen in den höheren Schulen sagt, nämlich dafs die Methode derjenigen in den Volksschulen ganz entgegengesetzt, rein abstrakt sei, trifft allerdings zu; nur halte ich dieses Verfahren nicht wie er für gerechtfertigt, sondern für tief beklagenswert, für einen Fluch unsrer armen »höheren« Jugend.

Die Auswahl beschränkt sich auf »natürliche und gemessene Einheiten« sowie auf die »bürgerlichen Rechnungsarten«. Diese Gliederung wäre vorzüglich, wenn sie die Zahl als Mafs der natürlichen Dinge, der Gröfsen und Wertverhältnisse folgerichtig berücksichtigte. Hier fehlt es aber an der nötigen Schärfe und Folgerichtigkeit. Auch gerät Kn. wieder vor lauter Gründlichkeit in Widersprüche. »Der Lehrgang sei genetisch«. Gewifs! Auch der seinige würde es sein, wenn er die Zahlen in jener dreifachen Wesensform entwickelte und veranschaulichte. Wohl aus den Dingen, nicht aber aus den gebräuchlichen Gröfsen und Wertverhältnissen wird eine solche Ableitung methodisch versucht und gewonnen.

Wenn Kn. alsdann von Haus aus Additionsaufgaben, beispielsweise $4 + 1$, $2 + 3$, in der ausgesprochenen Absicht stellt, die Ergebnisse selbstthätig finden zu lassen, so ist das unter allen Umständen falsch. Wie kann man erwarten, dafs das Kind etwas absolut Neues findet? Erst mufs doch der Name der 5 gegeben, ihr Inhalt in Beziehung zu seinen Teilen 4, 3 etc. dargeboten sein, ehe man ein bezügliches Wissen fordern darf. Dem Apperzeptionsgesetze entspricht dann auch besser der Weg abwärts in die bekannteren kleineren Gebiete, also von 5 zu 4 etc. Aus diesem Grunde nehme ich im ersten Rechnen die Subtraktion zuerst.

Dagegen lobe ich, dafs Kn. die Multiplikation und Division mindestens bis auf den Kreis der 6 zurückstellt; nur möchte ich diese Mafsnahme psychologisch begründet, nicht aus dem Wesen jener Operationen abgeleitet wissen. Denn ganz unhaltbar ist die Auffassung, dafs die Multiplikation eine verkürzte Addition, die Division eine verkürzte Subtraktion wäre. Kn. schleppt sich mit diesem weitverbreiteten Irrtume allerwärts herum und kommt deshalb schliefslich zu der schiefen Behauptung, dafs

Aufgaben mit gebrochenem Multiplikator — Divisionen wären und es solche mit gebrochenem Divisor in Wirklichkeit gar nicht gäbe. Dagegen weifs er wieder mehr als andere Leute, wenn er aufser Teilen und Enthaltensein oder Messen noch andere Divisionsformen kennt.

Unverständlich ist mir auch, wie er einmal das unbedingte Nacheinander zum obersten Grundsatze seiner Stoffordnung erheben und doch unmittelbar daneben wieder fordern kann: »Auf jeder Stufe unsres Lehrganges sind mehrere verschiedene, aber von einander abgesonderte Übungen, Rechenarten u. dgl. zu entwickeln« . . . (S. 69). Entweder das eine oder das andre!

Im Lehrverfahren greift Kn. aus den »verschiedensten naturgemäfsen« Wegen einen kürzesten und einen lohnendsten heraus. Der kürzeste »beschränkt sich ausschliefslich auf die Erlernung der Rechenfertigkeit« durch Vormachen, Erklären und Nachsprechen. Er hält sich an reine Zahlverhältnisse unter Verzicht auf angewandte Aufgaben und bleibt den Schwachen und Schwächsten vorbehalten. Ich mufs Kn. insofern recht geben, als bei minderwertigen Kindern durch dieses mechanische Verfahren äufserlich mehr erreicht wird als durch fortgesetzte Anschauungs- und Denkübungen an Dingen und Sachverhältnissen. Aber überzeugt bin ich auch, dafs ein solches oberflächliches Ergebnis nur wenig Wert, vor allem keinen bildenden hat. Scheinerfolge dürfen uns nicht blenden und versuchen. Gerade bei jenem Schülermaterial müfste das »lohnendste« Verfahren, in dessen Dienst Kn. alle psychologischen Hülfen gestellt wissen will, angewandt weden. Jedenfalls aber ist die Meinung irrig, dafs »das Verständnis der angewandten praktischen Aufgaben sich unsrem Schüler, sobald er einmal in das werkthätige Leben mit seinem Handel und Verkehr eingetreten ist, von selbst erschliefsen wird«. Müfste das bei den begabten Kindern nicht erst recht der Fall sein? Welche Bedeutung aber hätte dann das obenerwähnte Hauptziel für die Schule?

Das bürgerliche Rechnen kommt in der That bei Kn. zu kurz weg, unbegreiflich für mich, weil er in der angezogenen Zielbestimmung doch den gröfsten Nachdruck darauf zu legen scheint und auch anderwärts sehr richtig betont, dafs es dabei besonders auf Erfassen der Sachverhältnisse ankommt. Und wohl noch mehr: die Sachverhältnisse müssen auch in Zahlen ausgedrückt und schlufsgemäfs auf einander bezogen werden. Das aber will methodisch geübt und gelernt sein. An dieser Stelle wäre ein »Aufbau« so recht am Platze gewesen; denn in der Vernachlässigung dieses Kernpunktes liegen die ungenügenden Ergebnisse unsres Rechnens zum guten Teile mit begründet.

Noch etliche Bemerkungen über die Veranschaulichungsapparate und Lehrmittel, die im III. Abschnitt besprochen werden. Kn. rühmt die Vorzüge der Münzen als die besten Anschauungsmittel (S. 167 ff.). Ich betrachte sie mehr als ein Sachgebiet, das auf der Stufe der Anwendung und methodischen Verwertung herangezogen wird, mithin weniger Ausgangs- als Zielpunkt ist. Aber wenn er nun einmal jene Meinung hat, warum vertauscht er dann die Münzen mit »Rechenscheiben« und »Spiel-

zen«, um sie zu versinnbildlichen? Vorzüglich ist der Gedanke, dafs en Schultisch zum Kaufladen macht; aber er spiele dann nicht wie ie Kinder mit Scheiben und Marken, sondern greife zu wirklichem e und echter Ware! Sein eigentliches Anschauungsmittel ist eine besserte russische Rechenmaschine«, nämlich insofern verbessert, als der Kugeln Scheiben geboten werden, die auf der einen Seite von o numeriert sind. Dadurch soll dem Zählen vorgebeugt werden, an bei dieser Gelegenheit Kn. keinen guten Faden läfst — zu meiner ten Genugthuung. Und doch ist es nur die letzte Konsequenz, die s jener geistlosen Zählmanier zieht. Überall empfindet er ihre Unglichkeit, z. B. auch da, wo er den Fünfer immer erst wie den er ergänzt und auf ihn zurückgeht. So sucht Kn. alle möglichen n und Stützpunkte; nur die einzige und allgenügende Grundlage, irkliche Zahlanschauung, verschmäht er. »Willst du immer weiter eifen? Sieh, das Gute liegt so nah!« möchte ich ihm in seinem löb- aber vergeblichen Ringen und Suchen nach dem rechten Auswege en.

Schliefslich verweise ich noch auf das Bruchrechnen, das meinen hten im Prinzip am meisten entspricht. Sein Veranschaulichungs- ist das »Teillineal«, an dem die Brüche durch Zerlegen des Konus methodisch entwickelt werden. Diese Frage eingehend zu er- ist im Rahmen einer Buchbesprechung unmöglich. Doch möchte ie Rechenmethodiker und Lehrer vorläufig auf die betreffenden el des Werkes mit dem Bemerken aufmerksam machen, dafs manche n. dort viel lernen können. Denn das Bruchrechnen in gegen- er Gestalt ist ein Mechanismus, der an Geistlosigkeit seinesgleichen —

Alles in allem: Knilling ist auf dem Wege zur Klärung. Ihn in Ringen an der Hand seines verdienstlichen Werkes zu verfolgen, ht allein interessant sondern auch sehr lehrreich. Wer es mit dem en ernst nimmt, darf an dieser Erscheinung nicht achtlos vor- hen.

Neue schulgeographische Werke.

Referat von **Adolf Tromnau** in Bromberg.

ibert, Professor in Bozen, Methodik des Unterrichts in der eographie. 2. Auflage, mit 30 Illustrationen. Preis 80 Pf. Verg von Alfred Hölder, Wien 1899.

Klein, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Lehranstalten. 4., gänzlich ngearbeitete Auflage von Professor Dr. August Blind. Mit 57 Karten, wie mit 101 landschaftlichen, ethnographischen und astronomischen bbildungen. Preis 2,80 M. Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn, aunschweig 1898.

romnau, Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung r Kulturgeographie. 1. Abteilung: Die fremden Erdteile, o M. 2. Abteilung: Europa, 1,60 M. 3 Abteilung: Das Deutsche ich, 2 M. Verlag von Herrmann Schroedel, Halle 1898.

Adolf Tromnau, Kulturgeographie des Deutschen Reichs und seine Beziehungen zur Fremde. Ein Hilfsbuch für den abschliefsenden erdkundlichen Unterricht, sowie zum Gebrauche in Seminar-Anstalten, Handels- und Gewerbeschulen. 2., neubearbeitete Auflage. Preis 2 M. Verlag von Hermann Schroedel, Halle, 1899.

Gustav Wende, Deutschlands Kolonien in neuen Bildern. Für Schulen bearbeitet. Mit einer Karte von Kiautschou. 5. Auflage. 30 Pf. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior) Hannover.

J. Lorch, Seminarlehrer a. D., Mathematische Geographie für gehobene Bürger- und Mittelschulen, insbesondere für Präparanden-Anstalten und Seminare. Neubearbeitet und erweitert von E. Eggert, Oberlehrer am Seminar zu Friedeberg Nm. Mit 33 Holzschnitten. 6. Auflage. Preis 1,50 M. Verlag von Dürr, Leipzig 1899.

Max Eckert, Neuer methodischer Schulatlas, 58 Karten, 11 astronomische Darstellungen und 8 Bilder auf 32 Seiten. 3. verbesserte Auflage. Preis 50 Pf., geb. 80 Pf. Verlag von Grasmay & Co. Leipzig 1899.

Albert Kretschmer, Maler und Professor in Berlin, Deutsche Volkstrachten. 91 prächtige Farbendrucktafeln mit vielen Hundert originellen Volkstypen aus allen Gegenden Deutschlands. 30 Lieferungen à 75 Pf. Lieferung 1. Verlag von Adolf Weigel, Leipzig 1899.

Seiberts »Methodik« nimmt unter den methodischen Schriften über den erdkundlichen Unterricht einen hervorragenden Platz ein. Die 1. Auflage der kleinen Schrift erschien 1888 als 5. Bändchen des »Lehrbuchs der speziellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten«, herausgegeben von Dr. Wilhelm Zenz. Obwohl auch die Neuauflagen sich in dem engen Rahmen einer kleinen Broschüre (63 S.) hält und in erster Linie für die Unterrichtsverhältnisse österreichischer Volksschulen berechnet ist, von denen 72 % nur ein- und zweiklassig sind, so ist ihr Inhalt bei aller Kürze doch oft reichhaltiger, als der gröfserer Werke dieser Art. Als langjähriger Herausgeber der »Zeitschrift für Schulgeographie«[1]) hatte Prof. Seibert reichlich Veranlassung, den methodischen Fragen und Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulgeographie sein ungeteiltes Interesse zuzuwenden und sie mit kritischem Blick zu würdigen. Daher die Betonung der Hauptsachen in seiner »Methodik«, der stete Hinweis auf das praktisch Erreichbare und die Schärfe und Sicherheit der methodischen Grundsätze. Besondere Beachtung verdienen die Kapitel über die Erzielung des Kartenverständnisses, die Anforderungen an gute Schulwandkarten und die Verwertung des Globus im Unterricht. Das Zeichnen im erdkundlichen Unterrichte will Seibert »auf jene Fälle beschränkt« wissen, »in denen es eine wirkliche Unterstützung des Unterrichts bildet.« »Das Zeichnen des Schülers kann nicht unerläfslich — sondern nur zweckfördernd genannt werden, und besonders mufs hiebei die Anlage der Schüler in Anschlag gebracht werden, — lieber nicht zeichnen, als Zerrbilder zuwege bringen lassen.« Der Unterricht soll sich stets auf die Anschauung gründen, »ununterbrochen auf die Wechselwirkung zwischen Ursache und Wirkung hinweisen und zu Vergleichen, Urteilen und Schlüssen herausfordern.« Be-

[1]) Seit Herbst 1898 herausgegeben von Dr. Anton Becker, Wien.

sonders betont der Verfasser auch den materiellen Wert erdkundlicher Bildung. »Die Entwickelung der Verkehrsmittel unserer Zeit hat die engen Schranken gesprengt, welche die Völker früherer Tage umschlossen. Nicht nur der auf der Höhe der jetzigen Bildungsstufe Stehende, der Gelehrte, der Forscher, der Endeckungsreisende, der Offizier bedürfen geographischen Wissens, nicht nur der Grofshändler und Fabrikant ziehen Nutzen aus der Geograpie: auch dem kleinen Kaufmann, dem einfachen Geschäftsmann und Handwerker, sowie dem Bauern auf seinem oft einsamen Gehöfte ist die Kenntnis der nächstliegenden geographischen Verhältnisse notwendig. Durch Handel und Wandel ist jeder Bürger eines in der allgemeinen Bildung vorgeschrittenen Staates in das Getriebe der Welt mit hineingezogen, besonders auch dadurch, dafs er, wenn auch bescheidenen, Anteil am Verfassungsleben des Staates nimmt. Wer setzt aber den Bürger in Stadt und Land in geistige Berührung mit dem Weltgetriebe? Wer unterrichtet ihn über den Ausfall der Ernten, wer über Elementarereignisse eines Landes, die auch oft für weit Entfernte von Belang sein können, wer erzählt uns von Krieg und Frieden in nah und fern, wer bringt uns Nachrichten über neue Entdeckungen und Erfindungen — die Zeitung ists, das gewaltigste Bildungsmittel für die Masse des Volks, und um die Zeitung mit Nutzen lesen zu können, bedarf man wohl ohne Zweifel geographischer Kenntnisse.« — Die Verfasser der neuen Lehrpläne für die höheren Knabenschulen Preufsens scheinen in dieser Hinsicht anderer Meinung zu sein, da mit der Obersekunda die regelmäfsigen geographischen Unterweisungen aufhören, die Erdkunde auch nicht als Prüfungsfach beim Abiturium auftritt. Vom Offizier und Kaufmann wird indes eine hübsche Summe erdkundlicher und kulturgeographischer Kenntnisse verlangt, die sie nun auf besonderen Berufsanstalten nacherwerben müssen. Ob aus diesem Grunde der berühmte Forschungsreisende von Hesse-Wartegg in seinen Vorträgen und Schriften zur Erschliefsung von Kiautschou und Deutschchina vorläufig ausschliefslich deutsche Offiziere, Militärhandwerker, See- und Kaufleute, immer wieder fordert, aber vor der Entsendung von Assessoren und Landräten eindringlichst warnt, bleibt noch festzustellen. —

Kleins Lehrbuch der Erdkunde in der Neubearbeitung von Blind mufste sich natürlich auch dem Prokrustesbett der neuen Lehrpläne anbequemen. Im Übrigen mufs betont werden, dafs dies Lehrbuch zu den besten seiner Art gehört. Es berücksichtigt neben einer ziemlich ausführlichen Beschreibung der Erdoberfläche und ihrer natürlichen Verhältnisse möglichst deutliche Schilderungen von Land und Leuten, Ursache und Wirkung in den erdkundlichen Erscheinungen, die Fortschritte der Wissenschaft und die Ergebnisse der erdkundlichen Forschung, die politischen Veränderungen der jüngsten Zeit und die wichtigsten Linien des Welthandels und Weltverkehrs. Auch ist anerkennend hervorzuheben, dafs der Verfasser bei seinen Entwickelungen und Schilderungen oft alte und neue Meister der erdkundlichen Wissenschaft zu Worte kommen läfst, so Peschel, Klöden, Peschuel-Lösche, Ratzel, Oppel, Rehm, Zöller, Nansen, Wifsmann u. a. m. Die Menge der Namen und

Zahlen ist auf das unumgänglich erforderliche Mafs reduziert, dafür aber die geographische Vorstellungskraft durch 101 Abbildungen landschaftlichen, ethnographischen und astronomischen Charakters unterstützt. Die Auswahl derselben zeigt das Bestreben, das Charakteristische nicht durch Häufung von Übergangsformen zu verwischen. Die 57 Kartenskizzen sollen die Atlaskarten nicht etwa ersetzen, sondern zur Verdeutlichung einzelner Kartenpartieen und zur schnellen Orientierung dienen. Die Ausstattung ist tadellos. Bei aller Anerkennung der Vorzüge des Buches will ich aber auch mit abweichenden Meinungen und begründeten Ausstellungen nicht zurückhalten. Zunächst kann ich mich mit der Stoffanordnung nicht befreunden. Die natürlichen Verhältnisse der Erdteile (herkömmlich das »Physikalische« genannt) werden vollkommen gesondert von der politischen Einteilung behandelt. Da lernen die Schüler zunächst die physikalischen Verhältnisse von Europa (einschliefslich Deutschlands), Asien und Afrika, Amerika und Australien kennen, und dann folgt die Völker- und Staatenkunde dieser Erdteile. Wo bleibt da der länderkundliche Zusammenhang der einzelnen Erdräume? Ein solcher Lehrgang entspricht weder dem heutigen Standpunkt der Methodik noch dem der gegenwärtigen wissenschaftlichen Darstellungsweise, wie sie in bedeutenden neuern geographischen Werken auftritt. Allen voran betont Prof. Kirchhoff, dafs es das hervorragendste Verdienst Ritters gewesen ist, der länderkundlichen Behandlung der einzelnen natürlich abgeschlossenen Erdräume zu ihrem Rechte zu verhelfen. Auch ist diese Stoffanordnung nicht im Sinne der preufsischen Lehrpläne und mufs den unterrichtlichen Gebrauch des Buches erschweren. Wenn der Herr Verfasser »blofse Hypothesen oder ganz zweifelhafte Thatsachen« aus der physischen Erdkunde als nicht in ein Lehrbuch gehörig bezeichnet, so wird man ihm darin gewifs zustimmen. Aber man mufs darin auch nicht zu weitgehen. Jedenfalls ist es wohl erforderlich, dafs ein Lehrbuch für Oberklassen höherer Schulen etwas Näheres über Wesen und Bedeutung der Monsune, Entstehung der Gezeiten, Vulkanismus, Natur der Sonne, Asteroïden etc. enthält, als hier mitgeteilt wird, zumal andererseits mit ziemlicher Sicherheit von einem grofsen versunkenen Südseekontinent geredet wird (S. 41). — Die alte v. Sonklar'sche Einteilung der Alpen sollte endlich auch aus gymnasialen Lehrbüchern verschwinden. Sie hat heute nichts weiter für sich als ihr ehrwürdiges Alter und ist längst durch bessere, der Natur der Alpen entsprechende Einteilungen ersetzt. Das norddeutsche Flachland könnte in einer weitern Auflage eine etwas liebevollere Behandlung erfahren und nicht mit 14 Zeilen abgefunden werden. Es macht immerhin etwa die Hälfte des deutschen Reichsgebiets und $^2/_3$ des preufsischen Staates aus. Der neue Kanal zwischen Ostsee und Nordsee heifst nicht »Nordostseekanal«, sondern »Kaiser Wilhelms-Kanal«. Aufgefallen ist mir Schreibung von »Jakutzk« und »Ochotzk«. Endlich könnten die Quadratmeilen bei der Gröfsenbezeichnung der Länder und Erdteile nunmehr wohl ganz wegbleiben. Das Meilenmafs hat höchstens noch in der astronomischen Geographie einige Berechtigung. — Diese Ausstellungen sollen den Wert des Buches keineswegs herabsetzen, sondern lediglich Vorschläge für eine weitere Auflage sein.

In einer etwas peinlichen Lage befinde ich mich gegenüber der Besprechung meiner eigenen, eingangs genannten Bücher. Da sie sich aber unter den eingesandten Schriften befinden, kann ich sie als Referent nicht übergehen. Viele Leser stehen indeſs den »Selbstanzeigen« der Verfasser oft etwas skeptisch gegenüber. Daher will ich hier das Urteil eines Fachmanns (Schlottmann, Brandenburg a. H.) anführen. Derselbe schreibt im letzten Heft des XIX. Jahrganges der »Zeitschrift der Schulgeographie« S. 377 über meine »Länderkunde« folgendes: »Der Verfasser ist bemüht gewesen, in dieser Länderkunde ein Hilfsmittel für den Lehrer der Erdkunde zu schaffen, »das bei der unmittelbaren Vorbereitung schnell orientieren kann«. Welcher Lehrer ist nicht schon in der Lage gewesen — besonders in der ersten Zeit seiner unterrichtlichen Thätigkeit — daſs er bei seiner Vorbereitung für den Unterricht sich vergeblich Rats aus den wissenschaftlich vortrefflich gearbeiteten Lehrbüchern mit ihren breit angelegten Ausführungen erholen wollte: die Zeit war knapp; der dargebotene Stoff war vielfach nicht in der Schule zu verwenden, und so ging man unbefriedigt in die Stunde. Das Tromnau'sche Buch soll diese Lücke ausfüllen. Es enthält alle die Angaben, die der Lehrer in wissenschaftlicher wie methodischer Hinsicht braucht, um seiner Pflicht vollkommen als Lehrer der Erdkunde zu genügen. Die besten Gewährsmänner werden wörtlich angeführt, um zu weitern Studien anzuregen und die guten Quellen, die das Lehrbuch stets anführt, kennen zu lernen. Auch die gröſsern Bearbeitungen, wie die von Sievers, Penck, Kirchhoff, Guthe, Wagner, sind zurate gezogen. Die Zahlenangaben sind den neusten und zuverlässigsten Veröffentlichungen entnommen; in Bezug auf Methodik wird das Buch allen billigen Anforderungen gerecht. Aussprache, anschauliche Vergleiche, Gröſsenzusammenstellungen am Schluſs der einzelnen Länderabschnitte, übersichtlicher, durch verschiedene groſse Schrift gegliederter Druck, sorgfältige Durchsicht erhöhen den Wert der Länderkunde. Was nun die Hauptgrundsätze anbelangt, die den Verfasser bei der Abfassung des Werkes geleitet haben, so sind es die, die man jetzt vom erdkundlichen und pädagogischen Standpunkte aufzustellen berechtigt ist. Die natürlichen Verhältnisse eines Länderraums werden eingehend und anschaulich beschrieben unter Einflechtung sehr guter Schilderungen, die, soweit ich gesehen habe, stets von den besten Kennern jener Gebiete stammen. (Die Gobi nach Obrutschew, das ehemalige Reich des Mahdi nach Slatin Pascha, Kongo von Stanley, die Savannen von Pechuël-Loesche, Sklavenjagd nach Wiſsmann, Kilimandscharo nach Dr. Hans Meyer, die Neger in Nordamerika nach Ratzel und Knortz, die Erdteilnatur Europas nach Karl Ritter usw.). In der Beschreibung wird die gegenseitige Bedingtheit, das gegenseitige Beeinflussen der einzelnen Thatsachen besonders hervorgehoben, insbesondere der Einfluſs der Natur auf den Menschen und seine Gesittung, soweit derselbe mit Sicherheit nachweisbar ist. Daſs im Unterrichte aus erziehlichen Gründen die erdkundlichen Vorstellungen mit verwandten, in anderen Unterrichtsfächern erworbenen verknüpft werden können, darauf ist stets in dem Lehrbuch Bezug genommen. Daher ist ohne daſs die knappen

Hindeutungen, Anmerkungen den eigentlich erdkundlichen Stoff zurückdrängten — stets auf Sagen, Erzählungen, Gedichte, die Gewinnung von Erzeugnissen etc. hingewiesen. Wie der Verfasser in seiner Vorrede hervorhebt, soll sein Lehrbuch hauptsächlich in Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, sowie bei der Vorbereitung zu Prüfungen Verwendung finden. Mit Recht; ich bin jedoch der Ansicht, dafs sein Buch nicht nur zu diesem Zwecke, sondern auch für jeden Lehrer der Erdkunde ein wertvolles Hilfsmittel abgeben wird; denn es unterrichtet schnell, ausgiebig und zuverlässig in der Vorbereitung zur erdkundlichen Unterrichtsstunde und regt zu weiterem Studium an.«

Über meine Kulturgeographie des deutschen Reiches schreibt Professor Dr. Wolkenhauer, Bremen, in der »Weserzeitung« vom 11. Februar d. Js. folgendermafsen: »Vorliegendes kleines Werkchen« (149 S.) hat sich die dankenswerte und recht zeitgemäfse Aufgabe gestellt, die Weltstellung des Deutschen Reiches im Kulturleben der Gegenwart mit gelegentlichen vergleichenden Rückblicken auf die Vergangenheit in den wichtigsten, das Volksleben unmittelbar berührenden Beziehungen zur Fremde zu kennzeichnen. Zu diesem Zwecke giebt dasselbe zunächst eine recht klare Übersicht über Deutschlands geographische Lage und gegenwärtige Machtstellung, schildert ferner die wichtigsten Träger der deutschen Kultur, das deutsche Volkstum, die Volksbildung, ferner Deutschlands Landwirtschaft, Waldkultur, Industrie und Binnenhandel und behandelt dann die Stellung unseres Reichs zum Ausland in Hinsicht auf Rohstoff- und Fabrikaterzeugung, Weltverkehr und Welthandel, Auswanderung und Kolonialbesitz. Kleine Tabellen machen überall das statistische Material recht übersichtlich. Bei den überseeischen Handelsverbindungen findet auch unser Norddeutscher Loyd ganz besondere Berücksichtigung. Als Abschlufs des Kapitels vom deutschen Welthandel bietet die Schrift eine nach ihren wichtigsten Bezugsquellen geordnete Zusammenstellung der bekanntesten Produkte des Welthandels. Besonders eingehend (S. 90—117) wird im 5. Kapitel die deutsche Auswanderung nach ihrem Wesen und ihrer Entwickelung, ihrem Umfang, ihrer innern Bedeutung und den örtlichen Hauptzielen behandelt. Das Schlufskapitel (S. 118—147) behandelt Deutschland als Kolonialmacht. Namentlich unsern jungen Kaufleuten sei diese »Kulturgeographie des Deutschen Reiches empfohlen; es läfst sich recht viel aus dem kleinen Buche lernen.« —

Das Schriftchen von Gustav Wende über Deutschlands Kolonien gehört zu den neuen schulgeographischen Schriften über unsere Schutzgebiete. Auf 36 Druckseiten werden folgende Stoffe behandelt: 1. Kamerun, 2. Togoland, 3. Südwestafrika, 4. Deutsch-Ostafrika, 5. Kaiser Wilhelms-Land, 6. der Bismarck-Archipel, 7. die Salomoninseln, 8. die Marschallinseln, 9. Kiautschou. Im allgemeinen kennzeichnet sich das Büchlein als Auszug des gröfseren Werkes von Frenzel und Wende. Die Darstellung ist anschaulich und schulgemäfs, die Gliederung einheitlich, klar und deutlich, die Sprache fliefsend und anregend. Indes könnte bei einer weitern Auflage der eigentlichen Kolonialthätigkeit, die im allgemeinen stark generalisiert behandelt ist, noch mehr Beachtung geschenkt

werden. Eine Karte der Bucht von Kiautschou und des deutschen Interessengebietes im Mafsstab von 1:1 Mill. erhöht die Brauchbarkeit der kleinen Kolonialschrift. —

Die »Mathematische Geographie« von J. Lorch, neu bearbeitet und erweitert von Oberlehrer E. Eggert, ist wohl in erster Linie für Seminaranstalten bestimmt. Die alten Vorzüge des Buches (seit 1879 die 6. Auflage), Anschaulichkeit und Einfachheit der Darstellung, sind auch in der Neubearbeitung beibehalten. Gröfsere Erweiterungen erfuhren die Kapitel vom Monde (verschiedene Auf- und Untergangszeiten des Mondes, Finsternisse,) von der physikalischen Beschaffenheit der Himmelskörper, namentlich der Sonne, und den neueren Ergebnissen der Spektralanalyse. Die Stoffanordnung wird den Beifall eines jeden praktischen Schulmannes finden. Wie Altmeister Diesterweg alles Dogmatische aus seiner Himmelskunde verbannt und alle Erkenntnis auf Beobachtung, Anschauung und Nachdenken gründet, so wird auch hier zunächst den »Beobachtungen am Himmel« ein breiter Raum gewährt. Dann gelangt man aus der »Welt des Scheins« in »die Welt des Seins« mit den Erklärungen über Warum und Weil der astronomischen Vorgänge. Die 33 Holzschnitte tragen wesentlich zur Veranschaulichung bei. Für eine weitere Auflage mögen folgende Hinweise dienen: Die Lehre von der Schiefe der Ekliptik (S. 11) ist klarer zu fassen; namentlich ist bei den Beispielen der weitern Ausführungen zu betonen, dafs stets der Horizont von Berlin zu Grunde gelegt ist. Bei der Behandlung des Neptun (S. 56) fehlt der Hinweis auf die der Entdeckung desselben vorangegangene Berechnung von Leverrier. Die Zahl der Planetoiden beträgt jetzt nicht »etwa 280«, sondern (1. Jan. 1899) 466. Jupiter hat nicht 4, sondern 5 Monde. Der 5. Mond wurde bereits 1892 entdeckt. Was (S. 59) über die Kant'sche Theorie in zwei Sätzen gesagt ist, trifft nicht die Sache und verleitet zu falschen Vorstellungen über das Wesen der Hypothese. (Vgl. Kant, Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels). Herschels Hypothese über die physikalische Beschaffenheit der Sonne ist veraltet und gehört nicht in ein Schulbuch. Unter den (S. 70) angeführten Beispielen über bedeutende Meteorfälle fehlt der grofse Meteorfall in Madrid vom Jahre 1894 mit seinen verheerenden Wirkungen. Die Erläuterung (S. 72) über die mitteleuropäische Zeit ist nicht ausreichend. Endlich sei noch bemerkt, dafs der Preis von 1,50 M. für ein Schulbuch von 75 S., (also noch nicht 5 Druckbogen!) trotz der guten Ausstattung viel zu hoch ist und den Absatz erschweren mufs. —

M. Eckerts Neuer methodischer Schulatlas hat in der deutschen Schulwelt und in Fachkreisen bedeutendes Aufsehen erregt. Als ich gelegentlich der deutschen Lehrerversammlung, Pfingsten 1898, Eckerts Ausführungen in seinem Vortrage: »Zur Reform der deutschen Volksschulatlanten« hörte, hatte ich die Überzeugung, dafs es dem Herausgeber in erster Linie darum zu thun war, der Volksschule für den billigsten Preis einen guten Atlas zu bieten. Obgleich ich den Behauptungen nicht zustimmen konnte, dafs die Atlanten für Volksschulen in den letzten 25 Jahren keine bedeutsamen Fortschritte gemacht hätten, vielmehr die gegenteilige Ansicht

hatte, so war ich andererseits doch ebenso überzeugt, dafs auf dem Gebiete der Volksschulatlanten noch viel geschehen könne und müsse, um dem erdkundlichen Unterrichte in den Volksschulen die ihm bei dem heutigen Kulturfortschritt notwendige Bedeutung zu verschaffen. Im allgemeinen konnte man den Ausführungen und Leitsätzen des Vortragenden nur zustimmen. Nun fügte es sich, dafs ich nach dem Erscheinen des Atlasses (August 1898) nicht zuerst diesen selbst, sondern die Vernichtungskritik in der Zeitschrift für Schulgeographie zu Gesichte bekam, in der der Atlas einfach als schlechtes Plagiat hingestellt wurde. Meine Hoffnung, auf einen guten, billigen Volksschulatlas sanken auf o. Der unerquickliche Streit der Meinungen »für« und »wieder«, wie er bald in gelesenen Blättern auftauchte, die scharfen, abfälligen Besprechungen in der »pädagogischen Zeitung«, in der »Deutschen Schulreform«, in der »Deutschen Schulpraxis«, ja selbst in »Petermanns Mitteilungen« gegenüber den zahlreichen, äufserst günstigen Rezensionen in andern pädagogischen Zeitschriften konnten nach Einblick in den Atlas meine Überzeugung nicht wankend machen, dafs der Herausgeber das Gute gewollt und teilweise auch erreicht hat. Wenn nunmehr bereits vom August 1898 bis März 1899 die 3. Auflage des Werkes erschienen ist, so bedeutet dieser Erfolg immerhin auch etwas. Vom praktischen Standpunkt aus mufs einfach die Frage aufgeworfen werden, ob der Atlas für Volksschulen brauchbar ist und die Volksschulatlanten-Frage aufs neue in Flufs gebracht hat oder nicht. Beides mufs bejaht werden. Billigst und gut, kann hier nur der Wahlspruch lauten, und wenn der Verfasser auch nichts Vollkommenes erreicht hat, so ist sein Kartenwerk für Volksschulen für den Preis von 50 Pf. doch eine beachtenswerte Leistung. Die Neuauflage bringt auch viele Verbesserungen von Fehlern, zu deren Aufspürung die Kritik eifrigst beigetragen hat. Verbesserungsbedürftig ist indes auch noch mancherlei. Abgesehen von der schweren Vergleichbarkeit der Mafsstäbe einzelner Karten, wäre in erster Linie eine stärkere Berücksichtigung des deutschen Reichsgebietes zu wünschen. Eine physische und eine politische Karte und zwei Nebenkartenblätter genügen doch nicht. Ost- West- und Süddeutschland müfsten noch auf gesonderten Blättern vertreten sein. Dafür könnten z. B. die Karten Rufsland und Skandinavien auf die Europakarte verwiesen werden, zumal Süd-Skandinavien noch besonders (S. 15) auftritt. Die Grenzen der Schweiz müssen schärfer hervortreten (S. 12), die Halbinsel Malakka (S. 25) ganz den Engländern zugewiesen und der rote Fleck um Jever in Nordwest-Oldenburg entfernt werden. (S. 6). Dafs der Verkehrsgeographie besondere Beachtung geschenkt wurde, ist anerkennend hervorzuheben. —

Und nun zum Schlufs etwas über Kretschmers Volkstrachten! Die vorliegende 1. Lieferung dieses bedeutsamen Kunstwerkes bringt 3 reich kolorierte und kunstvoll ausgeführte Bildertafeln (33 cm : 26 cm), deren erste zwei Volkstypen (alte Frau und Mädchen) aus Schleswig (Ostenfeld), die 2. (18) drei Spreewälderinnen in ihren malerischen Trachten, die 3. (43) ein Volksgruppenbild (9 Personen) aus dem Elsafs bei Strafsburg vorführt. Das Kretschmer'sche Buch der deutschen Volkstrachten steht

an Vollständigkeit und naturwahrer Wiedergabe der Volkstrachten unerreicht da und kann u. a. auch dem erdkundlichen Unterricht wesentliche Dienste leisten, abgesehen davon, dafs es als Kunstwerk mit geschmackvoller Mappe jedem Familiensalon zur Zierde gereicht. Vertreten sind alle Gegenden des Deutschen Reichs und von Österreich-Ungarn.

Litterarische Mitteilungen.

Über »Kunst nnd Afterkunst auf dem Gebiete der schönen Litteratur in unserer Zeit« richtet W. Freidank »ein deutsches Wort an das deutsche Volk« (Leipz. Schelper, 1897, 30 S. 40 Pf.). »Alle schönen Künste«, sagt der Verfasser, »haben einen idealen Kulturzweck. Ihre Aufgabe ist es, das geistige Leben des Volkes zu bilden und zu veredeln, das Gefühl für Schönheit zu erwecken und die Volksseele einer immer höheren Stufe der Kultur, Humanität und Moral entgegenführen zu helfen. Jede echte Kunst will das wahrhaft Menschliche darstellen und dadurch mitwirken, dafs der Mensch immer mehr zum Menschen werde . . . Jede echte Dichtung mufs, bei aller erhabenen Schönheit, bei aller Tiefe der Gedanken, doch volkstümlich und verständlich sein. Der Dichter mufs es aussprechen, was Hunderttausende seines Volkes fühlen und ersehnen, woran sie sich erfreuen und erbauen, wodurch sie sich bilden und bessern. Hieraus folgt nun aber sogleich, dafs wir in den Geistesfrüchten der schönen Litteratur einen ziemlich sicheren Mafsstab für das geistige Leben und die geistigen Interessen eines Volkes und eines Zeitalters vor uns haben.«

Beantwortung von Anfragen.

1. Wie ist der geographische Unterricht anschaulich zu gestalten?: 1. Dr. Boehm, Handweiser für den geograph. Anschauungsunterricht (Breslau, Hirt. 1 M.). 2. Dr. Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung im Geographieunterricht. (München, Ackermann.) 3. Zur Beschaffung des heimatkundlichen Unterrichtsmaterials von Prof. Dr. Lehmann. (Beiträge zur Methodik der Erdkunde H. 1. Halle, Tausch und Grofse. 2,70 M.) 4. Trunk, Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts (Wien, Gräser).

2. Welche Anschauungen und Bestrebungen der Philanthropen haben für die Pädagogik einen bleibenden Wert?: Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi. S. 472 ff. (Leipzig, Fr. Brandstetter 8 M.). Weitere Litteratur ist dort angegeben.

3. Pflanzung einer christlichen Weltanschauung, der wichtigste und wertvollste Dienst, den wir unseren Kindern bieten können: 1. Eckert, Der erziehliche Religionsunterricht (Berlin, Reuther und Reicherdt). 2. Reukauf, Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe im evangel. Religionsunterricht (Leipzig, Wunderlich, 1,60 M.). Dittes, Über Religion und religiöse Menschenbildung. (Plauen, Neubert.)

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Harnack, Dr. Prof., Das Wesen des Christentums. 189 S. 3,20 M. Leipzig, Hinrichs.

Klaatsch, Dr. Prof., Grundzüge der Lehre Darwins. 173 S. 1 M. Mannheim, Bensheimer.

Drefsler, Dr., Vorlesungen über Psychologie. 236 S. 3,60 M. Heidelberg, Winter.

Steudel, Past., Der religiöse Jugendunterricht. II. Der systematische Aufbau. 338 S. 6,50 M. Stuttgart, Kielmann.

Wienstein, Preufsische Pädagogen der Neuzeit. 185 S. 2,25 M. Arnsberg, Stahl.

Gutenberg in Mainz. 2 M. Mainzer Verlagsanstalt und Druckerei.

Arendt, Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente. 822 S. 878 Abb. 1 Tafel. 20 M. Hamburg, Vofs.

Zehnder, Prof., Dr., Die Entstehung des Lebens. Aus mechanischen Grundlagen entwickelt. II. 240 S. 66 Abb. 6 M. Tübingen, Mohr.

Giefsler, Dr., Die Gemütsbewegungen und ihre Beherrschung. 68 S. 1,20 M. Leipz., Barth.

Nossig-Prochnik, Dr., Zur soziologischen Methodenlehre. 107 S. 1,50 M. Bern, Sturzenegger.

Oberländer, Dr., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 6. Aufl. v. Schuldirektor Weigeldt. 332 S. Leipzig, Dr. Seele & Co.

Ludwigs, O. Werke von A. Bartels mit Biographie u. Charakteristik. 2 Bd. geb. 4 M. Leipzig, Hesse.

Gemböck, Versuch e. Begründung der Ideen des Christentums auf der Basis einer natürlichen Welt- und Lebensanschauung. 35 S. 60 Pf. Leipzig, Friedrich.

Ziehen, Prof. Dr., Die Ideenassociation des Kindes. II. 59 S. 1,60 M. Berlin, Reuther & Reichard.

Ziehen, Prof. Dr., Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiolog.-experim. Psychologie. 79 S. 1,30 M. Berlin, Reuther & Reichardt.

Schumann, Die Grundzüge der pädag. Pathologie. 108 S. 1,20 M. Weimar, R. Wagner Sohn.

Sendler, R., u. O. Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen u. aufsereuropäischen Kulturvölker. Beitrag zur Kulturgeschichte der Jetztzeit. 1. Bd. 1. Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, England, die englischen Kolonien, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Holland, die Burenstaaten, Belgien, Frankreich nebst Algier und Tunis. 366 S. 6 M. Breslau, M. Woywod.

Klein & Riecke, Über angewandte Mathematik u. Physik in ihrer Bedeutung für den Unterr. an höheren Schulen. 252 S. 84 Abb. 6 M. Leipzig, Teubner.

Schwarz, Psychologie des Willens. 391 S. 6 M. Leipz., Engelmann.

Dr. Schultze, Freie öffentliche Bibliotheken, Volksbibliotheken und Lesehallen. 362 S. 6 M. Stettin, Dannenberg & Co.

Homers Werke mit Einleitung von Klee. geb. 1,75 M. Leipz., Hesse.

Büchner, A., Prof., Das tolle Jahr. Erinnerungen. 379 S. geb. 5 M. Giefsen, E. Roth.

Cornill, Prof. Dr., Der israel. Prophetismus. 3. Aufl. 184 S. 1,50 M. Strafsburg, Trübner.

Löhr, Prof. Dr., Geschichte des Volkes Israel. 168 S. 2 M. Strafsburg, Trübner.

Schüren, Sem.-Dir., Leben und Schriften v. Freye, Rektor. 2. Aufl. 420 S. 5 M. Gütersloh, Bertelsmann.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1900. **XI. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

VII. (Schlufs.)

»Für die geistige Vorwärtsbewegung der Menschheit ist bezeichnend, dafs an Stelle der ursprünglichen, »natürlichen« Triebfedern des sozialen Zusammenschlusses, d. h. an Stelle der aus dem Instinktleben entspringenden Impulse des Fortschrittes immer mehr und mehr künstliche — das will hier sagen, in der Werkstatt des selbstbewufsten Geistes erzeugte Bindemittel kultureller und geistiger Art — treten, ohne dafs auch hier die ersteren ihrer ursprünglichen Bestimmung ganz entzogen werden« (Wenzel); ein solcher künstlicher Impuls ist die t e c h n i s c h e A r b e i t, welche sich des Werkzeugs bedient; sie hat einen wirtschaftlichen Zweck und dient zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse. Erst das Christentum gab ihr ihre Würde, indem es dieselbe für eine allgemeine Pflicht des Menschen erklärt, welche den Menschen ehrt und also auch des freien Mannes würdig ist, auch wenn sie die Freiheit desselben einigermafsen beschränkt; es kam auch immer mehr dem Menschen, je höher die Kulturstufe war, die er durch die Arbeit erstieg, zum Bewufstsein, dafs er sich durch dieselbe die Natur dienstbar macht und in der durch sie hervorgerufenen Übung der Eigenkraft das reinste Glück fand. Denn obwohl die wirtschaftliche Arbeit hauptsächlich eine körperliche ist, so kann sie doch nicht ohne geistige Thätigkeit ausgeführt werden; die letztere ist in um so gröfserem Mafse nötig, je mehr sich die Technik auf die Naturerkenntnis stützt. Die Entwicklung der Technik steht nämlich in engster Beziehung zur Entwicklung der Naturforschung; mit der Auffindung der Naturgesetze ging der Fortschritt der Technik Hand in Hand, und darauf beruht die

ganze Entwicklung der Industrie, des Verkehrs und Handels. Damit aber hört die technische Arbeit auf, Arbeit eines Jeden, der Masse zu sein; sie kann nur von Einzelnen, die sich darin ausgebildet haben, ausgeübt werden. So entstanden bei höherer Kultur die einzelnen Berufszweige, aus denen sich im Laufe der Zeit besondere Stände entwickelten, die sich gegenseitig mehr oder weniger streng von einander abschlossen; je mehr sich die Technik vervollkommnete und je höher die Anforderungen in ihren einzelnen Zweigen an die Ausbildung der Hand, an die Handhabung einzelner Werkzeuge und die geistige Thätigkeit stellte, desto mehr verengerte sich der Umfang der einzelnen Berufszweige, desto mehr füllten sich aber auch die Lücken zwischen ihnen aus und hoben wieder die oben berührte gegenseitige Abschliefsung derselben mehr oder weniger auf. Aus dem allen aber geht hervor, dafs die wirtschaftliche oder technische Arbeit, zu welcher der Mensch im Kampfe ums Dasein, im Verkehr mit der Natur gezwungen wurde, ein Hauptfaktor in der Entwicklung des menschlichen Kulturlebens gewesen und ihre Vervollkommnung vermittelst der Vervollkommnung des Werkzeugs die Emporhebung des Menschen auf eine höhere Kulturstufe zur Folge hatte; indem der Mensch im Werkzeug ein Mittel zur Beherrschung der Natur gefunden, sucht er sie auch in ihrem inneren Wesen zu erforschen und giebt anderseits dem Arbeitserzeugnis ein ganz bestimmtes, individuelles und geistiges Gepräge; zugleich wächst damit sein Selbstbewufstsein und sein Interesse an der Thätigkeit. Die immer gröfser werdenden Anforderungen der Lebensfürsorge führten von Beobachtung zu Beobachtung, von Versuch zu Versuch, wodurch Sinne, Hand und Geist geübt und zugleich die materielle Kultur, d. h. die Art der Lebensführung unter Überwindung der der Menschheit entgegenstehenden Hindernisse gefördert wurde; hierher sind namentlich zu rechnen die Überwindung der dem Menschen entgegentretenden Feinde (Tiere und Menschen) und die Erlangung der Mittel für die Erhaltung der menschlichen Existenz und deren Benutzung zur Steigerung des leiblichen Wohlbefindens (Jagd, Fischerei, Ackerbau, Viehzucht). Hierbei war die Erfindung der Feuerbereitung und die Bearbeitung der Metalle von grofser Bedeutung; Waffen und Geräte erhielten durch beide eine grofse Vervollkommnung, desgleichen auch Wohnung, Kleidung und Schmuck. Durch Ackerbau und Vieh-

zucht wurde die sefshafte Lebensweise bedingt und das Tier zu einem bleibenden Werkzeug für menschliche Zwecke gemacht, was einen der gröfsten Fortschritte der Menschheit bedeutet; mit ihr änderte sich auch das Geistesleben, indem der Mensch durch die Verwendung des Tieres von der Übernahme niederer Arbeitsleistungen befreit wurde und dadurch Zeit für die Befriedigung geistiger Bedürfnisse gewann; ebenso änderte sich das Gemeinschaftsleben, indem sich das Gemeindeleben herausbildet. Eine weitere Stufe in der Entwicklung der materiellen Kultur bildet das Handwerk; es führte vor allen Dingen zur Arbeitsteilung und zum Arbeitsaustausch, zur Erfindung von neuen Arbeits- und von Vermittlungstauschmitteln, zum Handel und Verkehr im grofsen. Das Handwerk, das Gewerbe entwickelt sich mit Hilfe der Technik immer weiter, es wurde zur Industrie; letztere erlangte im Fabrikbetrieb durch Einführung der Maschinen einen grofsen Aufschwung. Die Maschine ist im Gegensatz zu dem Werkzeug ein organisierter Arbeitsfaktor, der nur einer untergeordneten, aber immerhin geschickten und sorgfältigen menschlichen Thätigkeit (Bedienung) bedarf, um in einer unserer Voraussetzung entsprechenden Weise zu wirken; der menschliche Erfindungsgeist steigerte in den höheren Stadien der wirtschaftlichen Entwicklung diese Arbeitskräfte ins Enorme und damit zugleich Industrie, Handel und Verkehr. Natürlich mufste infolge der immer komplizierter werdenden Weise der Lebensführung ein Umschwung in der gegenseitigen sozialen Stellung der Einzelnen stattfinden; die Verteilung von Arbeitsleistung und Arbeitsführung trat immer mehr hervor und führte zum Unterschied zwischen Arbeiter und Arbeitsherr. Damit aber entstand auch ein grofser Zwiespalt in der Bevölkerung, eine Entgegensetzung zwischen der thätigen Hand und dem leitenden Kopf, der auch sehr oft Kapitalist war; diese Gegensätze wurden noch verschärft, indem beide Seiten durch Vereinigung von Gleichinteressenten ihre Macht verstärkten. Hatte zudem der Gebrauch der Maschine auf der einen Seite zur Entlastung des Menschen von geistloser Arbeit geführt, so zog anderseits die maschinelle Technik immer mehr und mehr auch solche Arbeitsgebiete in ihren Kreis hinein, die bisher an eine individuelle persönliche Lebensbethätigung aufs engste gebunden waren; dadurch aber wurde der Charakter der einzelnen Arbeitsleistung geradezu entsittlicht, indem der

persönliche Anteil des Arbeiters daran beseitigt und so das Persönlichkeitsgefühl unterdrückt wird. Die Erfindung der Maschine und ihre Einführung in die Industrie hat aber dennoch ohne Zweifel einen fördernden Einfluſs auf die geistige Entwicklung der Menschheit ausgeübt; sie hat den Menschen im allgemeinen von der schweren körperlichen Arbeit entlastet und Zeit für die geistige Ausbildung verschafft, welche wieder, wenn sie rechter Art ist, fördernd auf die sittliche einwirkt. Der geistig gebildete Mensch ist der rohen körperlichen Arbeit abgeneigt und sucht sie durch Maschinen vollbringen zu lassen; er wird so zum Erfinder und fördert den technischen Fortschritt. Auf diesem Bestreben des Menschen, sich der körperlichen Arbeit mehr und mehr zu entledigen und sie in eine rein geistige oder geistig-körperliche umzuwandeln, beruht die ganze technische Kultur und jeder Fortschritt in derselben; die höher entwickelten Arbeitsmethoden, sowie die Ausnutzung und Bedienung der Maschinen erfordert und entwickelt aber auch wieder geistige und moralische Kräfte. Der wirtschaftliche und der geistig-sittliche bedingen sich, wie wir das noch im einzelnen näher kennen lernen, gegenseitig; je höher sich die geistigen und sittlichen Kräfte eines Volkes entwickeln, desto mehr strebt es nach Vervollkommnung seiner wirtschaftlichen Verhältnisse; die Kulturmenschen wollen sich immer mehr von der körperlichen Arbeit entlasten, um Zeit für die geistge zu gewinnen und wollen immer besser ihre leiblichen Bedürfnisse als Grundlage der geistigen befriedigen. Die fortschreitende Ausbildung der geistigen Kräfte ermöglicht aber und steigert wieder die Vervollkommnung in der Technik; je mehr aber diese fortschreitet und je mehr die Arbeit infolgedessen einen geistigen Charakter annimmt, desto mehr verliert die rein physische Kraft an Wert, desto mehr gewinnt die geistige an Wert und desto gröſser wird auch die sittliche Kraft.[1])

Es ist selbstverständlich, daſs durch diese Fortentwicklung der materiellen Kultur infolge immer gröſserer Beherrschung und Ausnutzung der Natur auch die Erkenntnis und Kenntnis der Natur immer mehr sich steigern muſste; der durch die technische Arbeit hervorgerufene Fortschritt der Kultur führte zu Umgestaltungen der Auſsenwelt, welche nicht bloſs der Befriedigung

[1]) Jentsch, Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft. Achelis, Moderne Völkerkunde. Helmolt, Weltgeschichte I.

menschlicher Bedürfnisse dienen, sondern sich zugleich in den Dienst höherer geistiger Zwecke stellen; es entwickelte sich allmählich die Wissenschaft. Sie ging einerseits aus dem Bedürfnis der Kenntnis der Natur behufs Beherrschung derselben hervor; um sich in seiner Umgebung zurechtzufinden, mufs der Mensch wissen, was er von ihr zu erwarten hat, mufs er ihre Kraftäufserungen verstehen und deuten (Astronomie, Geometrie usw.). Anderseits mufste das Streben nach Bildung einer Gemüt und Verstand befriedigenden Weltanschauung, der Vorstellung einer Beziehung zwischen Wirkung und Ursache, zur Erkenntnis der Welt hinführen; was dabei der Verstand nicht ergründen konnte, das ersetzte die Phantasie. Als erstes Erzeugnis dieser geistigen Kultur mufs die Sprache betrachtet werden; sie ist aus der Not des Lebens und dem Mitteilungsbedürfnisse der Glieder einer sozialen Gemeinschaft entstanden und diente der Mitteilung von Gedanken, Gefühlen und Wollungen. Die Sprache, welche von grofsem Einflufs auf das Zustandekommen des Erkennens ist, trägt daher sozialen Charakter; die Bedeutung, welche die Wörter und Sätze im Laufe der Zeit allmählich erhalten und die Wandlungen, welche dieselbe wieder erfahren haben, sind Ergebnisse des Zusammenlebens und sozialen Verkehrs der Menschen. In der Sprache liegt daher ein Stück Kulturgeschichte der Menschheit eingeschlossen (Sagen, mythologische und religiöse Vorstellungen, sittliche und nationale Ideale); mit ihrem Erlernen ererbt das Kind dasselbe. Die Erfindung der Schrift mufste hier mächtig fördernd eingreifen; sie machte eine Litteratur möglich und erleichterte damit die Überlieferung der errungenen Kenntnisse nicht blofs auf ferne Nachkommen, sondern auch auf andere Kulturvölker. Da sich die durch den Verkehr des Menschen mit Natur und Menschen entwickelnden Kenntnisse schon jahrhundertelang durch Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hatten, bevor sie in der Schrift fixiert wurden, so erscheinen sie in derselben viel vollkommener, als sie im Laufe ihrer allmählichen Entwicklung sich zeigen; dennoch lassen sich noch vielfach Spuren ihres Entwicklungsganges, Reste der während derselben sich geltend gemachten Einflüsse erkennen. Eine Wissenschaft, d. h. ein auf seine Richtigkeit geprüftes und systematisch geordnetes Wissen konnte natürlich erst auf einer höheren Stufe des Kulturlebens sich entwickeln; die Grundlagen

derselben wurden aber von dem durch die Erfahrung gesammelten Wissensschätzen gebildet. Die Methoden, welche zur Begründung einer Wissenschaft führten, waren auf Zählen und Messen begründet; diese gehören also zu den ersten geistigen Errungenschaften. Fast alle Sprachen belehren uns, dafs die ersten Zahlenbegriffe und Zahlensysteme sich aus dem ursprünglichen Zählen an Fingern und Händen entwickelt haben; daraus erklärt es sich, dafs das Dezimalsystem am verbreitetsten ist. Der Gebrauch von Zeichen für einzelne Zahlen erleichterte den Gebrauch der Zahlen; allmählich entwickelte sich daraus unter Benutzung mannigfaltiger Anschauungs- und Hilfsmittel die Rechenkunst. Auch die Mefskunst ging aus Veranschaulichungen am menschlichen Körper hervor (fingerbreit, fufslang); die ältesten Mafse waren daher auch Glieder des menschlichen Körpers (Fufs, Elle, Schritt). Durch die Beschäftigung der Menschen verschiedener Berufszweige mit der Natur entwickelte sich die Mefskunst, die Geometrie. Zahl- und Mefskunst unterstützen die Ausbildung der übrigen, namentlich der Natur-Wissenschaften, und von diesen wieder besonders der Physik; natürlich bildeten die Beobachtungen und Erfahrungen im Verkehr mit der Natur die Grundlage aller Naturwissenschaften, deren Fortentwicklung durch eine immer mehr vervollkommnete Beobachtung und sorgfältigere Folgerungen verursacht wurde. Neben der äufseren Natur wurde allmählich auch die innere Natur des Menschen, das Eigenleben in körperlicher und geistiger Hinsicht in den Kreis wissenschaftlicher Betrachtung und Forschung hereingezogen; so entstand die Anthropologie. Die Geistesthätigkeit des Menschen, die hierzu behilflich war, bildet selbst wieder eine Wissenschaft, die Logik; sie zeigte, wie der Mensch durch folgerichtiges Denken zur Erkenntnis der Wahrheit, zur Wissenschaft gelangen kann. Endlich bildete sich aus den Berichten über die Schicksale der Völker und die Entwicklung ihrer Kultur in den verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung die Geschichtswissenschaften in ihren verschiedenen Zweigen aus. Durch das beständige Bemühen der Forscher um die Erkenntnis der Aufsen- und Innenwelt, der Natur und der Menschen, ihres Wesens und ihrer Entwicklung wurden die Wege erkannt, auf welchen eine Steigerung des vorhandenen Wissens möglich war; es entstanden die verschiedenen Methoden der Forschung, die sich an und mit dem Gegenstand

und dem Ziel der Untersuchung in steter Anpassung entwickelt haben. (Logik, Methodenlehre).

Die Wissenschaft aber vermochte doch dem Menschen eine vollständige, seinen Verstand und sein Gemüt befriedigende Welterkenntnis nicht zu geben; sie bedurfte nach diesen beiden Richtungen der Ergänzung. Hinsichtlich des Verstandes hat die Philosophie die Wissenschaft ergänzt; sie hat einerseits dafür Sorge getragen, dafs die Einzelziele der Wissenschaft auf ein letztes und gemeinsames Ziel gerichtet sind und hat dasselbe vermittelst des Denkens im Anschlufs an die Endergebnifse der Einzelwissenschaften fixiert (Methaphysik). Dieses Ziel ist natürlich eine möglichst vollkommene und einheitliche Welterkenntnis; wie jeder Mensch sich als einheitliche, in sich geschlossene Persönlichkeit trotz der mannigfachen Beziehungen zur Aufsenwelt und der steten Veränderungen des Ichs empfindet, so sucht er auch die Aufsenwelt aus einem einheitlichen Grund heraus zu begreifen und als Ganzes aufzufassen. »Philosophie ist Denkarbeit, welche in der Absicht unternommen wird, die tägliche Lebenserfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu einer einheitlichen und widerspruchslosen Weltanschauung zu vereinigen, die geeignet ist, die Forderungen des Verstandes zu befriedigen« (Jerusalem, Einleitung in die Philosophie).

Hinsichtlich des Gemüts wird die Wissenschaft durch die Religion ergänzt; sie ist für den Menschen ebenso Bedürfnis wie die Philosophie, ja noch mehr, und schliefst meistens die Philosophie in sich ein oder läfst diese aus sich hervorwachsen. Spuren von Religion vermischt mit Philosophie finden wir bei den ältesten uns bekannten Volksstämmen wie auch bei allen Naturvölkern; soweit die Forschung auch vorzudringen vermochte, überall hat sie Völker mit irgendwelcher, sei es noch so dürftiger Weltanschauung angetroffen. Überall aber zeigt es sich auch, dafs diese natürliche Religion aus dem Volk heraus sich entwickelt hat und dem Einzelnen nur ein gewisser mehr oder weniger grosser Anteil an der Klärung und Fixierung der volkstümlichen Ideen zugemessen werden kann. Sie trägt den Begriff des Wortes in die Welterkenntnis hinein und giebt dadurch dem Streben nach dem Ideal des menschlichen Lebens Sinn, Bedeutung Festigkeit und Bestand; durch sie fühlt sich der Mensch selbst als ein Glied der Welt und Erzeugnis ihres Urhebers. Als Ge-

fühl der Abhängigkeit und Furcht trat das religiöse Gefühl zuerst auf; die Vorstellung einer Beziehung zwischen Wirkung und Ursache und das Suchen nach derselben führte denn zu religiösen Vorstellungen, die mit den religiösen Gefühlen verschmolzen und eine Stütze der sittlichen Instinkte, des Gewissens und mit ihm des sozialen Lebens wurden. Als Kult trat die Religion schon auf den niedrigsten Kulturstufen mit der Lebensfürsorge in Beziehung; in ihm suchte der Mensch sich vor unsichtbaren Mächten, die sein Leben zu vernichten drohten, zu schützen. Der Geisterkult, wie wir ihn im primitiven Urzustande finden, verwandelte sich mit dem Fortschritt des Kulturlebens in den Ahnenkult; zu ihm tritt dann der Animismus, die allgemeine Beseelung der Naturmächte und Naturerscheinungen, aus dem dann der naturalistische Polytheismus die Mythologie, hervorgingen. Der sinnende Mensch aber sehnte sich nach einer lückenlosen Welt- und Lebensanschauung; hier bietet ihm der Glaube eine Lösung, der Glaube an geistige Gewalten, welche das Natur- und Menschenleben beherrschen. Der Mythus umfaſst das ganze Weltbild des Naturmenschen; in dasselbe verwebt er aber auch seine ganze Persönlichkeit, seine Auffassung der Natur sowohl als sein soziales Leben. Religiös werden die in dem Weltbild enthaltenen Vorstellungen über den Menschen, seine Herkunft, sein Verhältnis zur Gottheit u. s. w. sobald der Kult in irgend einer Form hinzutritt; er begründet ein unmittelbares, auf dem religiösen Gefühl beruhendes Verhältnis des Menschen zur Gottheit und bahnt auch die ersten sittlichen Verpflichtungen an. Diese Religion begleitet den Menschen von der Geburt bis zum Tode; alle Begebenheiten seines Lebens erscheinen ihm in ihrem Lichte. Dem sittlichen Instinkt aber verlieh die Religion auf einer höheren Stufe ihrer Entwicklung die Autorität und damit jene bedeutsame Strafsanktion, ohne welche die Erziehung des Menschen zur Sittlichkeit auf den unteren und mittleren Stufen nicht möglich war und, da diese nicht übersprungen werden konnten, der Mensch überhaupt nicht zu einem sittlichen Bewuſstsein gelangt wäre. Allerdings hat sie mit dieser Sanktion oft auch dasjenige als sittlich decken helfen, was einer fortgeschrittenen Zeit nicht mehr so erscheinen konnte; dann waren sie allerdings solange ein Hemmschuh des Fortschrittes in der sittlichen Entwicklung, bis sich die Religions-

formen zeitgemäfs umgestaltet hatten. Mit dem Ewigen und Unvergänglichen sich eins fühlen, im Endlichen und Vergänglichen das Unendliche und Unvergängliche ahnen, das ist Religion; dieses Fühlen und Ahnen begleitet aber die sittlichen Lebensgrundsätze und erfüllt den Menschen mit Ehrfurcht und Achtung vor dem Unendlichen, welches der Träger derselben ist. So wird die Religion zum Urquell des Wahren, Schönen und Guten, sie wird zur Stütze der Sittlichkeit; in den Göttern sieht der Mensch, wenn er sich zum sittlichen Leben erhebt und die Bedeutung desselben erkennt, die Ideale der Sittlichkeit. Das Gefühl der gemeinsamen Verwandtschaft mit Gott unterstützte auch das Gemeinschaftsleben; um dieser Verwandtschaft willen mufste der Mensch im Nächsten den Bruder erkennen, der mit ihm den gleichen Ursprung und das gleiche Ziel teilte, dem er Hilfe und Beistand schuldig war. Allmählich lösen sich die Naturgötter los von den Naturerscheinungen und Naturkräften »und gelangen in unmittelbare Fühlung mit den Bedürfnissen und Aufgaben des täglichen und sozialen Lebens; sie werden zu Schützern und Förderern sowohl friedlicher Interessen und Berufszweige als auch ganzer Stämme und Völker in ihrer politischen Wohlfahrt.« (Achelis). Als solche treten ganz besonders einzelne ideale Persönlichkeiten auf, die vom Lichte göttlicher Verehrung umflossen sind und zugleich sittliche Normen in sich verkörpern; mit der Umwandlung der letzteren wandelt sich natürlich auch der Charakter solcher Persönlichkeiten, wie ihn die religiös-sittliche Phantasie schafft. Diese ideale Persönlichkeiten sind zum Teil auch die Stifter von neuen religiös-sittlichen Welt- und Lebensanschauungen, neuer Religionen und geniessen dann von ihren Anhängern göttliche Verehrung; ihre eigene religiös-sittliche Welt- und Lebensauffassung, die sie sich individuell im Zusammenhang mit dem grofsen geistigen Prozefs der religiös-sittlichen Welt- und Lebensauffassung ihres Volkes gebildet haben, prägen sie ihrer Religion auf. Das Christentum ist schon von Anfang an, obwohl es auch von der Volksreligion seines Stifters beeinflufst war, eine mit sittlichen Elementen erfüllte und soziale Religion; an die Stelle der Kultgerechtigkeit, des Sühnschulderlasses, durch Gebrauch der Mittel eines Kultwerkes setzt das Christentum die sittliche Gerechtigkeit, die Heiligkeit des Wandels und die über alle Grenzen der vorhandenen Gesell-

schaftsgruppen hinaus sich erstreckende Liebe. In der Entwicklung des Egoismus zum Altruismus mit dem Fortschritt der Kultur liegt der natürlich-sittliche Fortschritt; er offenbart sich in der Geschichte in der Entwicklung des Gemeinsinns; hierbei hat das Christentum Jesu förderlich, der aus ihm durch Verbindung mit heidnischen Vorstellungen und philosophischen Spekulationen hervorgegangene dogmatische Kirchenglaube hemmend gewirkt. Es kommt also wesentlich auf den Inhalt der Religion an, ob sie hemmend oder fördernd auf die Sittlichkeit und damit auf die Kulturentwicklung einwirkt; nur eine Religion, welche die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in sich fafst und damit Gemüt und Verstand befriedigt, wird uns ein die Sittlichkeit förderndes Ideal geben und den Glauben an eine sittliche Weltordnung in sich schliefsen. »Hier stehen unsere historische Religionen vor einem peinlichen aber unausbleiblichen aut—aut; entweder klammern sie sich ängstlich an das Vergangene, dann gehören sie der Vergangenheit an, oder sie wurzeln sich herzhaft in unsere Gegenwart ein, um neue Spröfslinge emporzutreiben, deren segensreiche Blätterkrone dereinst ein mündig gewordenes, seine sozialen Geschicke mit eigenen eisenfesten Händen lenkendes Menschengeschlecht wohlthuend beschatten wird! (Stein). Die christliche Religion in ihrer reinen, von allem Dogmatischen freien Gestalt, besafs von Anfang an diese sittlichen Faktoren und war daher in vorzüglichem Mafse geeignet, sittlich und sozial gestaltend zu wirken; es hob daher die Völker, in denen es in dieser Gestalt auch nur in bescheidnem Mafse wirken konnte, auf eine hohe Stufe der Kultur. In dem Gebot Christi: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst« liegt das altruistische Ideal eingeschlossen; es fordert, dafs das individuelle Glück in der Arbeit für die Gesamtheit gefunden wird.[1])

Durch Technik, Wissenschaft, Philosophie und Religion baut der menschliche Geist, infolge der Einwirkung der Aufsenwelt auf denselben eine Innenwelt auf, schafft Vorstellungen, Begrifffe, Gedanken und Ideen; es entsteht im menschlichen Geist eine Welt- und Lebensanschauung. Aber der Mensch ist nicht blofs ein denkendes, er ist auch ein handelndes Wesen; durch das Handeln trägt er seine Innenwelt wieder nach aufsen, stellt sie dar durch die Technik der Sprache und der Hand, verkörpert

[1]) Söderblöm, Die Religion und die soziale Entwicklung.

sie und macht es dadurch möglich, dafs die geistigen Kulturschätze, welche die Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung erworben hat, von Generation zu Generation vererbt und so zu wichtigen Erziehungsmitteln der Menschheit werden. Neben den Werken der Wissenschaft und Technik sind in dieser Hinsicht ganz besonders die Werke der Kunst von Bedeutung; sie sind, so grofsen Anteil auch die freischaltende subjektive Phantasie an ihrer Schöpfung hat, doch eine Äufserung sozialphysischer Art. Das Volkstümliche, das grofse soziale Leben in all seinen Umzweigungen ist der fruchtbare Nährboden der wahren und echten Kunst, in welcher die höchsten Ideen der Menschheit zur Darstellung kommen; eine solche Kunst stellt das Leben in der reinsten Form und in seinem tiefsten Gehalt dar und gewinnt dadurch zugleich den Charakter eines Erziehungsmittels der Menschheit. Sie ist, wie v. Berger sagt (Über Drama und Theater) »die berufene Trägerin und Sprecherin des gewaltigen Dranges, die freie, geistige, menschliche Persönlichkeit gegenüber der Kultur zu behaupten,« welche den Menschen ganz und gar vergreifen und verbrauchen möchte. »Kunst und Leben stehen in inniger Beziehung zu einander; das Leben eines Volkes erzeugt seine Kunst, und die Kunst wirkt wieder nachhaltig auf das Leben zurück.« (Lyon, Das Pathos der Resonanz). (Litt.: Siehe VI und VIII).

Die Bedeutung der Schülerbibliotheken und die Verwertung derselben zur Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgabe der Volksschule.

Von **C. Epstein**, Lehrer in Biebrich a. Rh.

(Schlufs.)

B. Die Form.

Nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der Jugendschrift mufs dem kindlichen Wesen angemessen sein; denn das Grofse und Wahre macht keinen oder nur einen geringen Eindruck, wenn es nicht auch in einer dem Stoffe entsprechenden Hülle dargeboten wird. Namentlich auf das Gefühl des Lesers wirkt die Form mehr als der Stoff. Geibel drückt die Form des dichterischen Kunstwerkes treffend in den Worten aus:

»Eine schöne Form macht kein Gedicht,
der schöne Gedanke thuts auch noch nicht;
es kommt drauf an, daſs Leib und Seele
zur guten Stunde sich vermähle«.

Diese Forderung gilt auch für die Jugendschrift. »Grundstein zwar ist der Gehalt, doch der Schluſsstein die Gestalt«! ruft Rückert den Dichtern zu.

»Wenn Du fühlest, daſs es wahr ist,
was Du fühlest, stell' es dar,
ruhend eh' nicht, bis es klar ist
auſsen, wie Dirs innen war.
So nicht klar, daſs Du verstehest
dran zu sondern Kern und Schein,
sondern beid als eines sehest
am durchsicht'gen Edelstein«.

In diesen Worten desselben Dichters liegt alles, was in litterarischer Hinsicht von der Form zu fordern ist. Dieselbe »soll dem Stoff entsprechen, ihn von allen Seiten umfassen und nach allen Richtungen durchdringen, daſs beides, Inhalt und Fassung, als ein schönes Ganzes erscheint«.

Vom pädagogischen Standpunkte aus müssen folgende Forderungen an die Form gestellt werden. Dieselbe sei einfach und kindlich. Lange Sätze und verwickelte Perioden gehören in keine Jugendschrift; auch Fremdwörter sind möglichst zu vermeiden. »Sprachliche Bilder dürfen nicht zu häufig auftreten, weil ihr Verständnis meistens eine schwierige Geistesarbeit nötig macht, die das lesende Kind unterbricht und in seinem Genusse stört, bis es das Buch wohl unmutig zur Seite legt«. Wer für die Jugend schreiben will, muſs mit dem Sprachschatze des Kindes und der kindlichen Ausdrucksweise innig vertraut sein. Hören wir, was Chr. v. Schmid that, um für die Jugend einfach und kindlich schreiben zu lernen. Er erzählt: »Ich ging zu den Kindern selbst in die Schule und lernte von ihnen .... Gewöhnlich erzählte ich die Geschichte den Kindern oder las sie ihnen vor und hieſs sie dann dieselbe aus dem Gedächtnis nachschreiben. Aus ihren Aufschreibungen, die ich fleiſsig durchging, ersah ich, was die Kinder am meisten darin angesprochen und was nicht. So, wenn z. B. lange Reden in einer Erzählung vorkamen, wurden sie von den Kindern mit den Worten übergangen: »Hier wurde viel gesprochen«. Daraus erkannte ich, daſs längere Gespräche oder Monologe sie nicht ansprachen, strich sie aus und

arbeitete die Erzählung, indem ich mehr Handlung und kürzere Gespräche darin vorbrachte, noch einmal nach den gemachten Erfahrungen um. Ich fand auch, dafs die Kinder nach manchem Umstand und Grund fragten, den zu berühren ich für unnötig gehalten hatte, und verfuhr später nach dieser Erfahrung. So lernte ich von den Kindern und war immer darauf bedacht, ihre Sprache zu reden. Für Kinder kann nicht oft genug ein Punkt kommen«.

Bei dem Bestreben, einfach und kindlich zu sein, darf die Judendschrift nicht in einen trivialen Ton verfallen. Sie mufs mit frischen, lebendigen und natürlichen Farben zeichnen; »aber die durchsichtige Oberfläche mufs einen tiefen, lebensvollen Hintergrund bergen, der bei wiederholtem Betrachten immer reicher sich erschliefst. In diesem reichen Hintergrunde müssen die Rätsel liegen, welche das Kind fesseln und zu immer wiederholtem Lesen treiben; er mufs reich genug sein, um auch den Erwachsenen mit Liebe und neuem Gewinn zu seinem Kinderbuche zurückkehren zu lassen«.

Endlich mufs die Jugendschrift auch in fehlerfreier, korrekter Sprache abgefafst sein, wenn sie das sprachliche Wissen und Können des Schülers bereichern und Anspruch auf Schönheit der Form erheben soll; denn das Richtige ist absolute Vorbedingung für das Schöne.

C. Die Ausstattung.

Da die Ausstattung nicht ausschlaggebend ist, sei ihre Behandlung auf einige wenige Sätze beschränkt. Der Einband sei dauerhaft und geschmackvoll, doch nicht verschwenderisch ausgestattet, damit das Kind über der schönen Aufsenseite nicht vergesse, dafs der Inhalt des Buches die Hauptsache sein soll. Das Papier sei fest, glatt und von entsprechender Stärke und Farbe. Der Druck sei grofs und deutlich, da zu feiner Druck dem Auge schädlich ist. Eine besondere Aufmerksamkeit verdienen die Bilder, womit manche Jugendschriften ausgestattet sind. Dieselben haben den Zweck, den Inhalt zu erklären, zu veranschaulichen oder Stimmung zu erregen, überhaupt da einzutreten, wo das Wort allein nicht ausreicht. Sie dürfen nicht zu häufig auftreten, da jedes Übermafs insofern schadet, als dadurch der Phantasie vorweg die Selbstthätigkeit im Konstruieren von Vorstellungen erspart und diese Thätigkeit selbst mehr und

mehr abgeschwächt wird. »Die gebotenen Illustrationen seien treu und lebenswahr in Auffassung und Darstellung,« aber auch wahrhaft künstlerisch in der Ausführung. Scenen von Verbrechen und blutigen Kämpfen, Schauerliches und Gräfsliches sind von der Darstellung unbedingt auszuschliefsen; denn »nicht am Unreinen bildet sich der Sinn für das Reine, sondern das Gleiche nur am Gleichen.« So entspreche Inhalt, Form und Ausstattung dem Dichterwort:

»Schön'res kenn ich nicht, das ich erwähle,
als in schöner Form die schöne Seele.«

2. Einrichtung der Schülerbibliotheken.

Bei der grofsen Bedeutung, welche die Jugendlektüre zur Lösung der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgabe der Volksschule hat, sollte man sich überall die Gründung von Schülerbibliotheken angelegen sein lassen. Thatsächlich sind solche vielfach schon vorhanden. Die österreichische Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. Aug. 1870 zählt die Jugendbibliothek unter diejenigen Lehrmittel, die an jeder Schule vorhanden sein müssen. In der Schweiz erfreuen sich die Schülerbibliotheken seit langem einer besonderen Fürsorge. Behörden, gemeinnützige Vereine etc. begegnen sich seit vielen Jahren in dem gemeinsamen Bestreben, nicht allein Jugendbibliotheken zu errichten, sondern für ihre zweckmäfsige Gestaltung und segensreiche Benutzung unermüdlich zu arbeiten. Auch in Frankreich sind Schülerbibliotheken durch Gesetz vorgeschrieben.

Von den deutschen Staaten haben, soviel mir bekannt, nur Sachsen und Württemberg die Gründung von Jugendbibliotheken in den Schulgesetzen vorgesehen. In Baden wird nur für die höheren Schulen eine Bibliothek verlangt; auch Bayern entbehrt noch der gesetzlichen Regelung der Jugendbibliothek; die ministeriellen Verordnungen mufsten sich daher auf das Notwendigste beschränken.

In Preufsen besteht bis heute keine allgemein geltende Verpflichtung zur Einrichtung von Büchereien bei Volksschulen. Trotzdem finden sich solche an vielen Schulen; sie verdanken ihre Entstehung hauptsächlich der Sorge der Lehrer und Gemeinden. Es müfste aber in dieser wichtigen Sache noch viel mehr geschehen. Da die Benutzung der Schülerbibliotheken eine Angelegenheit von allgemeinem Interesse ist, so müfste

jede Gemeinde solche gründen und in jedem Jahre eine bestimmte Summe in den Etat einstellen, um sie fortgesetzt zu erweitern.

Jede Klasse mufs ihre eigene Bibliothek haben; denn eine gemeinsame Bücherei für sämtliche Schulklassen eines sechs- und mehrklassigen Schulkörpers würde zu allerhand Unzuträglichkeiten führen. Wo es aber besonderer Umstände wegen nicht möglich ist, für jede Klasse eine besondere Schülerbibliothek einzurichten, da sollte eine Gruppierung der einzelnen Jugendschriften — zum mindesten nach den Hauptstufen — erfolgen, damit den Schulzwecken möglichst gedient werden kann.

Die Auswahl der anzuschaffenden Bücher erfolgt nach den oben aufgestellten Grundsätzen durch das Lehrerkollegium, dem die in demselben bestehende Jugendschriften-Kommission zu diesem Zwecke motivierte Vorschläge unterbreitet, welche sich einesteils nach dem geistigen Standpunkte der Klasse, andernteils nach dem im Lehrplan desselben zugewiesenen Pensum richten. Es wird sich empfehlen, die wichtigeren Werke in einer gröfseren Anzahl von Exemplaren anzuschaffen.

Ein besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, dafs Klassenstandpunkt und geistiges Niveau des Buches übereinstimmen. »Das Buch soll zwar auf den Schüler einen Zug nach oben hin ausüben, soll etwas enthalten, das ihn über seinen augenblicklichen Standpunkt hinausweist, gleichsam hinausstachelt. Ist aber der Standpunkt des Buches ein zu hoher, so versteht er es nicht oder schief, wenn er es liest, und wird keinen oder zweifelhaften Gewinn davon haben — oder er legt es nach den ersten paar Blättern beiseite. Ist er dagegen ein zu niedrieger, so wird der Schüler dadurch überhaupt nicht gefördert.«

Ein anderes wichtiges Moment ist das Parallellaufen von Klassenpensum und Inhalt der Werke der Klassenbibliothek, damit diese zur Ergänzung und Belebung des in der Schule bearbeiteten Stoffes, wovon später noch die Rede sein soll, herangezogen werden können. Ist für jede Klasse eine angemessene Auswahl von Jugendschriften getroffen, dann stellt der Klassenlehrer den Katalog auf; Vollständigkeit, Übersichtlichkeit und Einfachheit sind die wesentlichsten Erfordernisse eines solchen. Er enthalte die Bücher nach dem Inhalte geordnet, etwa unter folgenden Überschriften: I. Bilderbücher, Märchen, Sagen, Fabeln, Erzählungen, Gedichte. II. Geschichtliches. III. Geographisches.

IV. Naturkundliches. Innerhalb der einzelnen Hauptabteilungen sind die Bücher unter fortlaufenden Nummern, nach den Verfassern alphabetisch geordnet, aufzuführen. Auch der Verlag und das Datum der Anschaffung kann angegeben werden. Unter »Bemerkungen« sind besondere Angaben zu machen, z. B. Geschenk des Verfassers, für Knaben etc.

Wo für eine Schule nur eine gemeinsame Bibliothek vorhanden ist, da mufs der Katalog auch darüber Auskunft geben, welcher Altersstufe das Buch zugewiesen ist. Zum mindesten sind dabei die drei Stufen: Ober-, Mittel- und Unterstufe zu unterscheiden. Für mehr als dreiklassige Schulen ist es wünschenswert, das auch das Alter und das Geschlecht, für welches das Buch bestimmt ist, angegeben werde.

3. Verwaltung der Schülerbibliotheken.

Wenn auch für die einzelnen Klassen die Bücher bestimmt sind, so ist es doch nicht gleichgiltig, welches von diesen dem einzelnen Schüler in die Hand gegeben wird. Der Bibliothekar hat, wenn die Lektüre den erhofften Gewinn bringen soll, dreierlei zu beachten:

a. die Indivitualität,

b. das Geschlecht und

c. die örtlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Kindes.

a. Zunächst beachte man die Individualität. Dem Flatterhaften gebe der Lehrer ein Buch, das ihm Personen mit ernstem, geradem Sinn vorführt; für den Willensschwachen und Trägen ist, um ihn zur Arbeit zu locken, eine Robinsonade geeignet. Der Rohe, Hartherzige soll durch den »Kleinen Tierfreund« von Pilz die Tiere als Gottes Geschöpfe erkennen, schätzen und lieben lernen. Indem das Gelesene die Gefühls- und Willensrichtung beeinflufst, wird die Erziehung durch die Lektüre, falls dieselbe richtig gewählt ist, wesentlich gefördert werden.

Wenn sich bei dem Kinde eine gewisse Neigung für irgend einen bestimmten Stoff und zu einer bestimmten Darstellung bemerklich macht, so ist dieselbe mit Freuden zu begrüfsen und, wenn sie sich nicht auf das Verkehrte richtet und Einseitigkeit nicht befürchten läfst, bei der Leitung der Lektüre zu berücksichtigen, um so »dem Talente die Gelegenheit zu geben, seine Ideen zu befruchten«. Der Einseitigkeit mufs durch angemessene

Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lektüre entgegengewirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lektüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äufserste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft und auf diese Weise in richtige Bahnen gelenkt werden.

b) Neben der Individualität mufs auch das Geschlecht der Kinder Berücksichtigung finden. Bis zum Alter von 10 Jahren ist eine gesonderte Richtung des Lesestoffs für Knaben und Mädchen nicht erforderlich. Denn das Mädchen hat auch für die Beschäftigungen des Mannes Interesse und verlangt keineswegs, dafs man es nur über seinesgleichen unterhalte. Jagd- und Kriegsabenteuer reizen freilich den Knaben in höherem Mafse als das Mädchen, das durch die Schilderung des Schönen und Anmutsvollen mehr gefesselt wird, was von der Leitung der Lektüre beobachtet, aber nicht in einseitiger Weise berücksichtigt werden soll. In der letzten Schulzeit jedoch müssen die Kinder für den Eintritt ins Leben vorbereitet werden, und dazu bietet gerade die Jugendlektüre ein vorzügliches Mittel. Der Knabe mufs dereinst »hinaus ins feindliche Leben«, er mufs kämpfend eine Stellung sich erringen; das Mädchen dagegen soll »dem Lärmen und feindlichen Streiten und Ringen des handelnden Lebens fern bleiben, soll im Reiche der Ruhe und Stille, im Hause, schaffen und im friedlichen Heim, Friede und Glück verbreitend, thätig sein«. Der Lehrer wird also bei der Verteilung der Lektüre es so einzurichten haben, dafs der Knabe leuchtende Vorbilder für seinen Lebensgang findet, während das Mädchen einen Stoff erhält, der die Sinne schärft, den Verstand anregt und das Gemüt erhebt und der an Beispielen tüchtiger Frauen zeigt, wie ein Weib daheim in seiner stillen Häuslichkeit in Segen wirken und durch Vorzüge echter Weiblichkeit beglücken kann.

c. Auch die örtlichen Verhältnisse der Schüler müssen bei der Jugendlektüre beachtet werden. Welcher Unterschied im Anschauungskreise besteht zwischen einem Kinde, das im Binnenlande geboren wurde, und einem solchen, dem die Sonne zuerst an den Gestaden des Meeres lächelte! Wie grundverschieden ist die Anschauungs- und Denkweise eines Kindes, das in dem Getriebe einer Grofsstadt aufwächst, von dem eines andern, dessen Jugend in ländlicher Abgeschiedenheit ruhig dahinfliefst!

Bei dem ersteren gilt es, den Schüler durch geeignete Lektüre auf die Stille ländlicher Verhältnisse und die Freuden eines in sich beschränkten Lebens hinzuleiten, bei dem letzteren aber mufs die Lektüre darauf abzielen, den Schüler aus der Einförmigkeit seines Daseins heraus die grofse Welt kennen zu lehren und aus der lähmenden Ruhe zu lebendigerem Bewegen aufzustacheln. Nicht ohne Bedeutung bei der Verwaltung der Schülerbibliotheken sind auch die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen ein Kind aufwächst. Hier bietet sich reichlich Gelegenheit, zum Ausgleich der sozialen Gegensätze beizutragen. Das verwöhnte Kind des Reichtums soll aus der Jugendschrift lernen, dafs nicht Geld und Gut, sondern innere Tüchtigkeit den Wert des Menschen ausmachen, und dafs die Wiege manches thatkräftigen Mannes (Luther, Kolumbus, Krupp, Generalpostmeister v. Stephan!) in der Hütte armer Eltern gestanden hat. Und das Kind, das in bescheidenen oder dürftigen Verhältnissen aufwächst, mufs durch geeignete Lektüre dahin gebracht werden, ohne Neid und Mifsgunst auf seine reichen Nebenmenschen zu blicken; es mufs zur Erkenntnis kommen, dafs Gesundheit und Zufriedenheit mit seinem Lose die höchsten irdischen Güter sind, welche allein imstande sind, wahrhaft glücklich zu machen.

Der Lesestoff soll aber auch im gewissen Sinne im Bereiche derjenigen Vorstellungen bleiben, welche das Kind aus den es umgebenden Verhältnissen gewinnt. In dieser Beziehung sagt Dörpfeld: »Ich verlange für die Jugend auch Biographien solcher Personen, die in derselben sozialen Schicht aufgewachsen sind, und in ihrem Leben anschaulich erkennen lassen, wie gediegene Gesinnung und beharrliches Streben überall eine sichere Verheifsung haben. Wenige, aber auserlesene Beispiele genügen. Ich denke z. B. an den kernhaften, patriotischen Nettelbeck, an den lerneifrigen, gottesfürchtigen Stilling, an den fleifsigen kunstsinnigen Stobwasser, der vom herumwandernden Klempnergesellen zu einem der angesehensten Fabrikanten in Berlin emporstieg, und an den Engländer Stephenson, der nie eine Schule betreten hatte und als unterster Handlanger beim Bergbau seine Carriere begann.« Das Kind versetzt sich im Lesen in Gedanken an die Stelle jener Männer und handelt in Gedanken so, wie sie handelten. »Je mehr es aber in Gedanken handeln gelernt hat, desto besser vermag es später in Wirklichkeit zu handeln, desto

richtiger und sicherer wird sein Urteil, desto durchgebildeter und fester werden seine Grundsätze, desto besser wird es überhaupt für seine Wirksamkeit vorbereitet«. (Ziller).

Endlich soll das Kind zu der Überzeugung gelangen, dafs die Unterschiede in Besitz und Lebensstellung bedingt werden durch Lebenshaltung, durch die Natur und Beanlagung des Menschen und durch allerlei menschliche Verhältnisse. Eine solche Lektüre mufs in wirksamer Weise die im Geschichtsunterricht nach dem Kaiserlichen Erlafs von 1891 vorzunehmenden Belehrungen über unsere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse unterstützen, diesen Unterricht vertiefen und dem Kinde erst zur vollen Anschauung bringen, indem sie an konkreten und lebensvollen Gestalten jene abstrakten Begriffe und Prinzipien klar macht«.

Wo nicht für jede Klasse eine besondere Bibliothek vorhanden ist, da beachte der Lehrer bei der Auswahl der Jugendlektüre

d) den geistigen Standpunkt des Kindes. Innerhalb der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht lassen sich hinsichtlich der Lektüre drei verschiedene Stufen unterscheiden, die sich im allgemeinen dem Lebensalter anschliefsen: erste Stufe etwa bis zum 9. Jahre, 2. Stufe vom 9. bis 12. Jahre und 3. Stufe vom 12. bis 14. Jahre. Für die 1. Stufe eignen sich Märchen, Sagen und Erzählungen in einfachster Form; denn sie beleben und erfrischen Geist und Gemüt der Kinder und regen die Phantasie in angemessener Weise an. »Wie aber die Jugend nach und nach aus dem Bereiche der Sagen- und Märchenwelt herausgehoben werden mufs, wie die Kinder auf den Boden der Wirklichkeit gestellt, den Kampf mit der sie umgebenden Natur- und Menschenwelt kennen lernen müssen: so sollen auch dementsprechend in der freien Lektüre von unten nach oben — von den Mittel- zu den Oberklassen — die märchen- und sagenhaften sowie die belletristischen Schriften mehr zurücktreten gegen die das Leben vorbereitenden Bücher.«

Der zweiten Stufe sind Erzählungen (Robinson), Heldensagen und Schilderungen aus der heimischen Tierwelt zuzuweisen, und für die dritte Stufe müssen gröfsere Erzählungen, aber auch populär-wissenschaftliche Werke, besonders geschichtlichen, geographischen und naturgeschichtlichen Inhalts (Reisebeschreibungen, Biographien berühmter Männer etc.) zu ihrem Rechte kommen.

Will der Lehrer allen diesen Forderungen gerecht werden, so ist es unbedingt erforderlich, dafs er jedes Buch, das er seiner Schülerbibliothek einverleibt, vorher selbst lese und auf seinen Wert hin prüfe. Das ist aber keine leichte Aufgabe. Es haben sich daher neuerdings in vielen Städten Lehrer zu Jugendschriften-Kommissionen zusammengethan, die den Zweck verfolgen, der Schuljugend nur wirklich gediegene Lektüre in die Hände zu geben, und zu diesem Behufe alljährlich vor Weihnachten in den gelesensten pädagogischen Zeitschriften und auch in politischen Blättern Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften unter Angabe der Stufe und des Geschlechts, wofür jedes Buch bestimmt ist, veröffentlichen. Auch verschiedene Lehrervereine haben Jugendschriftenführer herausgegeben. Ist der Lehrer also besonderer Verhältnisse halber nicht selbst imstande, geeignete Schriften auszuwählen, so vertraue er sich einem dieser Führer an.

Damit sich eine feste Ordnung einbürgere, ist für jede Klasse eine Bibliothekstunde anzusetzen. Am besten dürfte dieselbe sich an die letzte Wochenstunde anschliefsen.

4. Beaufsichtigung der Lektüre.

Soll die Jugendlektüre in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht den gewünschten Erfolg haben, so ist eine gewisse Kontrolle erforderlich. Um diese in zweckmäfsiger Weise durchzuführen, ist es wünschenswert, dafs der Bibliothekar aufser dem Katalog noch ein Tagebuch führe, vermöge dessen auch jederzeit festgestellt werden kann, in wessen Händen sich ein ausgeliehenes Buch befindet. Jedem Kinde ist eine Blattseite des Tagebuchs zugeteilt, die als Überschrift den Namen des Kindes trägt; sie hat folgende Rubriken: 1. Laufende Nummer, 2. Titel des Buches, 3. Tag der Ausgabe, 4. Tag der Rückgabe, 5. Bemerkungen. Das Tagebuch soll mit den Schülern in die nächste höhere Klasse aufrücken, damit der neue Klassenlehrer sich davon überzeugen kann, was die einzelnen Schüler schon gelesen haben, um danach seine Mafsnahmen für die Verteilung der Bücher zu treffen.

Sowohl bei der Ausgabe als auch bei der Rückgabe der Bücher hat sich der Lehrer davon zu überzeugen, dafs dieselben sich in einem fehlerfreien Zustande befinden. Ist ein Buch bei der Ausgabe schon beschädigt, so ist dies im Tagebuch unter »Bemerkungen« anzugeben. Die Kinder sind anzuhalten, mit

den Büchern recht sorgfältig umzugehen, damit sie auch dadurch an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt werden.

Bezüglich des Lesens selbst ist noch Folgendes zu beachten:

a) Das Kind darf nicht zu früh lesen.
b) Es darf nicht zu viel lesen.
c) Es mufs mit Ausdauer und Besinnung lesen.
d) Die Lektüre mufs in enger Verbindung mit dem Gesamtunterricht stehen.

a) Das Kind darf nicht zu früh lesen. Im allgemeinen kann man wohl sagen, dafs das Lesen von Jugendschriften dann beginnen darf, wenn das Kind die mechanischen Schwierigkeiten des Lesens vollständig überwunden hat, also etwa nach Ablauf des 2. Schuljahres. In diesem Alter ist der Schüler wohl imstande, einen Stoff, der innerhalb seines Erfahrungskreises und seiner Ausdrucksweise liegt, ohne Schwierigkeiten selbstständig aufzufassen und zu verstehn. Für das frühere Lebensalter pafst eigentlich nur eine Geschichte: die lebendige Erzählung der Mutter. Wo aber diese natürlichste Kinderunterhaltung in den Gewohnheiten unserer Zeit untergegangen ist und gleichwohl sich im Kinde das Verlangen regt, sich an ähnlichen Erzählungen, wie sie ihm das Lesebuch bereits geboten, zu versuchen, da reiche man ihm mit gröfster Zurückhaltung eine kleine Gabe, etwa eine Märchensammlung oder ein Geschichtenbuch. Denn gerade in diesem Alter wirken die Eindrücke am stärksten und legen sich leicht böse Gewohnheiten des Lesens an.

b) Bei der Lektüre ist vor allen Dingen darauf zu achten, dafs das Kind nicht zu viel liest. »Der Lesetrieb mufs mit den übrigen Fähigkeiten des Geistes in ein angemessenes Gleichgewicht gesetzt, zu besonnener Selbstthätigkeit gebildet, und der Lesewut, dieser schlimmen Leidenschaft, mufs mit Entschiedenheit entgegengearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeitssinn nicht durch Hingabe an den Reiz leichter Lektüre geschwächt werden. Ebenso ist darauf zu sehen, dafs die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und erfinderischer Thätigkeit, die durch Schularbeit und Civilisation schon genugsam eingeengt ist, nicht noch mehr zurückgesetzt werde«.

Wie oft es einem Kinde zu gestatten ist, nach seiner Neigung

ein Buch zu wählen, das hängt von der Individualität, von äufseren Verhältnissen und von dem Umfange des Buches ab, worüber dem Klassenlehrer das beste Urteil zusteht. Im allgemeinen dürften 8 Tage das Minimum und 4 Wochen das Maximum sein. Damit die Bestimmung, dafs wöchentlich höchstens ein Buch gelesen werden darf, nicht umgangen werde, ist jeder Austausch von Büchern streng zu verbieten und mit zeitweiligem Ausschlufs von der Benutzung der Bibliothek zu bestrafen. Man halte darauf, dafs das Kind seiner gewohnten Beschäftigung nach wie vor nachgehe, dafs die Schularbeiten immer mit Sorgfalt angefertigt werden und dafs der Leser das Buch ohne Unmut und ohne Bedenken und Zaudern aus der Hand legt, sobald eine Pflicht dies erfordert. Der Lesehast mufs vor allen Dingen gewehrt werden. Denn nur bei weiser Mäfsigung kommt das Gelesene zu rechter Wirkung, ist es imstande, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele zu erzeugen. Falls bei einem Kinde die Neigung vorhanden ist, bezüglich der Lektüre des Guten zu viel zu thun, so ist es nicht genug, es zeitweise von der Benutzung der Bibliothek auszuschliefsen, man mufs vielmehr Sorge dafür tragen, dafs die Mufsestunden durch andere passende Thätigkeit ausgefüllt werden. »Diese Sorge für eine gesunde, freie Beschäftigung in Spiel und Kampf, in Wald und Flur, bei Garten- und Feldarbeit oder auch bei der Dreh- und Hobelbank ist zwar schwieriger als das Darreichen von schönen Büchern, aber häufig auch viel verdienstlicher.«

c) Nicht unwesentlich ist es, wie das Kind liest. Man sehe darauf, dafs es mit Ausdauer und Besinnung lese. Wenn auch der Inhalt der Lektüre dem kindlichen Geiste angepafst ist, so werden sich doch oft Stellen darin finden, die der Schüler nicht gleich verstehen wird. Da ermuntere der Lehrer die Kinder, besonders die kleineren, sich bei ihm Rat zu holen. Er werde nicht müde, ihnen in freundlicher Weise den Weg zu zeigen und zum richtigen Verständnis des Gelesenen zu verhelfen. Die Schüler der Oberstufe aber müssen an ein selbstständiges Durcharbeiten der Bücher gewöhnt werden. Man komme daher ihren Fragen um Aufklärung über undeutliche Stellen nicht zu bereitwillig entgegen, sondern veranlasse sie, das Unverstandene noch einmal zu lesen oder erinnere sie an andere Stellen, die geeignet sind, Licht in das Dunkel zu bringen. »Gerade darin«, sagt Theden,

»dafs das Kind sich selbst zurechtfindet, liegt ein eigentümlicher Reiz zur Energie und zum ernsten Erwägen, und je verständiger man es in dieser Beziehung auf sich selbst anzuweisen versteht, um so bedeutender werden auch die Früchte der genossenen Lektüre sein«. Nur wenn der Schüler mit Aufmerksamkeit und Besinnung liest, wenn er sich in den Inhalt eines Buches ganz vertieft und das Gelesene in zusammenhängender Rückerinnerung in sich bewegt und erwägt, wird es ihm gelingen, die neu aufgenommenen Vorstellungen und Gedanken in das eigene Wesen hinein zu arbeiten. Diese Wirkung wird um so nachhaltiger sein, wenn ein Buch nicht blofs einmal, sondern häufiger gelesen wird. Während ein einmaliges Durchlesen oft nur einen flüchtigen Eindruck hinterläfst, der gar bald ganz verwischt wird, ist es erst durch das wiederholte Lesen desselben Buches möglich, in den Geist desselben einzudringen und dadurch den rechten Nutzen aus der Lektüre zu ziehen. »Zum drittenmal«, erzählt Polack in seinen »Brosamen«, »las ich den Peter Schlemihl. Fiel mir ein gutes Buch in die Hände, so wurde es gelesen, bis ich es fast auswendig konnte. Das Lesen und Wiederlesen desselben Buches ist mir besonders zuträglich gewesen. Geist und Form des Buches wurde so mein Eigentum. Die jetzt beliebten Eisenbahnfahrten durch allerlei Bücher sind ohne Segen. Bücherfressen frifst den Lesesegen mit, und Fresser bleiben meist mager«. Der Lehrer beachte daher in dieser Beziehung die Mahnung Luthers: »Nicht viel lesen, sondern gut Ding und oft lesen, macht fromm und klug dazu«.

d) Eine Hauptbedingung zu einem erfolgreichen Gebrauche der Lektüre ist die, dafs dieselbe in enger Verbindung mit dem Gesamtunterricht stehe. Wir haben schon oben ausgeführt, dafs Klassenpensum und Inhalt der Werke der Klassenbibliothek parallel laufen müssen, damit diese zur Ergänzung und Belebung des Unterichtsstoffes verwendet werden können. Hierbei sind zwei Wege gangbar. Zunächst kann der Lehrer solche Schriften, die zu einem gewissen Stoffe in Beziehung stehen, vor der Behandlung derselben zur Ausgabe gelangen lassen. Sollen z. B. auf der Oberstufe die Freiheitskriege behandelt werden, so kann der Lehrer vorher die Lebens- und Charakterbilder der Helden jener Zeit den Kindern in die Hände geben, zu welchem Zwecke natürlich die betr. Bücher

in 5—10 Exemplaren vorhanden sein müssen, damit möglichst viele Schüler mit ihrem Inhalte vertraut werden. Auf diese Weise bereitet also die Jugendschrift den Unterricht vor, indem sie mit Personen bekannt macht, die das Kind später in der Schule kennen lernt. Die Kinder können so selbst wertvolle Bausteine zum Unterricht liefern. Dadurch wird das Interesse für den dargebotenen Unterrichtsstoff in hohem Maſse erregt. Wie leuchten die Augen, wie aufmerksam horchen die Ohren! Das Kind freut sich, wenn seine Anschauungen und Urteile durch den Lehrer bestätigt werden. Es ist aber auch gerne bereit, irrtümliche Auffassungen zu berichtigen. Gleichzeitig erfährt es auch, worauf es beim Lesen sein Hauptaugenmerk zu richten hat; es lernt, das Wesentliche vom Nebensächlichen zu unterscheiden.

In diesem Falle ist also das Interesse für den Unterricht durch die Jugendschrift geweckt worden, und hat sich von dieser mit dem Stoffe auf den Unterricht übertragen. Noch häufiger läſst sich indes das Umgekehrte beobachten. Hat der Lehrer irgend ein Pensum aus der Erdbeschreibung recht anschaulich und lebenswahr behandelt und bei den Kindern Interesse für den behandelten Stoff geweckt, so werden diese gar oft noch nicht völlig befriedigt sein und danach verlangen, mehr zu erfahren. Dann gebe ihnen der Lehrer Bücher in die Hand, die etwa in Form einer Reisebeschreibung sie mit Verhältnissen und Zuständen bekannt machen, die der geographische Unterricht in der Schule aus Mangel an Zeit nicht berücksichtigen kann. So erfüllt also die Jugendschrift einen doppelten Zweck: einmal liefert sie dem Unterrichte Material, zum andern bringt oder empfängt sie von ihm das Interesse, diese wichtige Triebfeder jeglicher Geistesarbeit.

Die vorstehenden Ausführungen weisen schon darauf hin, daſs der Lehrer vielfach Gelegenheit hat und nehmen muſs, um sich davon zu überzeugen, ob die Schüler die Jugendschriften wirklich gelesen und verstanden haben. Liebeskind empfiehlt zu diesem Zwecke u. a. die Anfertigung von kleinen Inhaltsangaben, die entweder in das Tagebuch oder in besonders dazu bestimmte Heftchen eingetragen werden und bei der Rückgabe des Buches dem Lehrer vorgelegt und von Zeit zu Zeit eingefordert werden sollen. Gegen eine derartige Maſsnahme ist von pädagogischer Seite nichts einzuwenden, wenn der Lehrer sich

mit einer kurzen, einfachen und schlichten Darstellung begnügt. Doch hüte man sich vor Übertreibungen, damit den Kindern dadurch nicht die Freude an der Jugendlektüre vergällt wird.

Die beste Gelegenheit, sich zu vergewissern, ob und wie die Schüler gelesen haben, bietet natürlich der Unterricht. Da wir diesen Punkt weiter oben schon berührt haben, so wollen wir hier nur noch zeigen, wie die Jugendlektüre bei der Wiederholung gröſserer Stoffganzen berücksichtigt werden kann, damit das Gelesene gehörig verarbeitet und nicht zum toten Ballast wird, welcher der geistigen Entwickelung des Kindes nicht förderlich, sondern nachteilig sein würde.

Durch die Wiederholungen wird das im Unterricht Gelernte auf Grund der gelesenen Schriftchen erweitert, ergänzt und vertieft. »Angeregte Gedanken werden weiter gesponnen, durch Eröffnung neuer Gesichtspunkte wird Interesse für einen neuen Gegenstand geweckt. Unverstandenes wird erklärt; auf unbeachtete Schönheiten wird hingewiesen. Geschehnisse werden nach Ursache und Folge, Handlungen in Rücksicht auf ihre Beweggründe und ihren Wert beurteilt.«

Dem subjektiven Ermessen des Lehrers bietet sich noch ein ziemlich weiter Spielraum. »Entweder«, sagt Freund, »arbeitet er die Ergänzungen, welche aus der Privatlektüre resultiren, in den Rahmen der Klassenrepetition hinein, den oder die mit dem Abschnitte Vertrauten veranlassend, an den betr. Stellen ihre umfassenderen Kenntnisse zum besten zu geben. Oder nach den einzelnen Wiederholungen läſst er, falls der Abschnitt sich dazu eignet, ein Gesamtbild von dem dazu Bestimmten vorführen etc. In allen Fällen werden es sich die Betreffenden zur Ehre anrechnen, etwas zum allgemeinen Besten, gleichsam zur Mitbelehrung ihrer Klassengenossen, aus ihrem kleinen Schatze geben zu können. Und da ein allmähliches Heranziehen sämtlicher Schüler in den einzelnen Disziplinen stattfindet, wird eine schädliche Rivalität nicht zu befürchten sein«.

Werfen wir zum Schluſs noch einen Blick auf die in den letzten Jahren aufgetretene Forderung der Klassenlektüre geeigneter Schriften. Dieselbe befolgt den Zweck, den Kindern vor ihrem Austritte aus der Schule zu zeigen, wie man auf geeignete Weise an der Hand eines lehrreichen Buches für seine eigene Weiterbildung sorgen kann. Bei dieser Klassenlektüre

erhält jeder Schüler ein Exemplar desselben Buches in die Hand. Allwöchentlich findet eine Unterrichtsstunde dieser Art statt, in welcher die einzelnen Kapitel des Buches gelesen und besprochen werden. Ab und zu werden auch passende Stoffe aus dieser Lektüre zu schriftlichen Arbeiten verwandt.

Praktische Versuche hat in dieser Beziehung Rektor Aberle in Waldenburg gemacht. Er bezeichnet den Robinson in der Ausgabe von Küppers und Arndt als zur Lektüre sehr geeignet. Lehrer Carstensen schreibt in den »Blättern für Schulpraxis«: »Seit mehreren Jahren lasse ich in meiner Obermädchenklasse Schillers »Tell« mit verteilten Rollen lesen und darf sagen, dafs der Erfolg mich aufs höchste befriedigt. Der »Tell« ist meiner Kinder Lieblingslektüre geworden, auf die sie sich schon mehrere Monate im voraus freuen. Für einen guten Lesevortrag, für die sprachliche Bildung und für die Geistes- und Herzensbildung — die ästhetische Bildung mit eingeschlossen — leistet dieses herrliche Drama die schätzenswertesten Dienste. Er sollte meines Erachtens überall in Deutschland ein feststehender Lesestoff für die Schüler unserer Oberklassen sein.

Als Ideal, dem man nachstreben möge, lasse ich mir diese Klassenlektüre gefallen; ist sie doch vor allem geeignet, der Jugend den Weg zu zeigen »nach den Gärten der Nationallitteratur«, Hunger und Durst zu erregen, damit sie später selbst hingehe, sich zu laben an dem Brunnen und zu brechen von den Bäumen, um dadurch »auf der Sonnenbahn der Tugend in ein weites, ruhiges Land voll Licht und Ernten und voll Engel« zu gelangen.

Diesen idealen Bestrebungen gegenüber glaube ich aber die Befürchtung aussprechen zu müssen, dafs aus mancherlei Gründen die Klassenlektüre in unseren Schulen wohl so bald noch keinen Eingang finden wird.

Wir stehen am Schlusse unserer Ausführungen. Möchten dieselben dazu beitragen, die wichtige Frage der Jugendlektüre zum Segen unserer Jugend und zum Heile des deutschen Volkes ihrer Lösung näher zu bringen.

Zählreihen, quadratische Zahlbilder und Rechentypen

Ein Streifblick auf neue und neueste Versuche.

Von **K. O. Beetz**, Schuldirektor in Gotha.

Jene grofsen Pädagogen, die dem Unterrichts- und Erziehungswerke des Jahrhunderts den Stempel aufdrückten, haben insonderheit auch dem Volksschulrechnen bis auf unsre Tage Ziel und Richtung angewiesen. Meines Erachtens aber sind ihre Leistungen auf diesem Gebiete zum guten Teile nur deshalb so nachhaltig, weil sie sich zumeist auf das Äufsere der Methode beziehen und somit jedem unverhüllt vor Augen treten. In ihrer Auswahl, Gliederung, Anordnung und Verteilung des Rechenstoffes erblickten die Nachfolger so viel Mustergültiges, dafs selbst die bedeutendsten von ihnen nunmehr alles gethan wähnten. Und doch geht das Jahrhundert in diesem Glauben nicht zu Ende. Die zwei letzten Jahrzehnte haben auch im elementaren Rechenunterricht gezeigt, dafs Stillstand Rückgang ist, dafs die Entwicklung auf keinem Gebiete jemals zum Abschlusse kommt.

Während die Anforderungen, die das praktische Leben im Rechnen an die Schule stellte, von Jahr zu Jahr wuchsen, gingen die Unterrichtserfolge eher rück- als vorwärts. Dieser Notstand zwang die Methodiker zu ernstem Nachdenken, und da die äufsere Organisation wenig zu wünschen übrig liefs, richtete man sein Augenmerk auf das Innere der Sache, auf das Wesen der Zahl und des Rechnens selbst.

Da waren es zuerst Knilling und Tank im Jahre 1884, etliche Jahre später Knoche, die mit dem Hergebrachten brachen, die alles und alles umstürzen wollten. In der Meinung, dafs der Zahl weder objektive noch subjektive Wirklichkeit zukomme, d. h. dafs sie weder an noch neben den Dingen bestehe, dafs sie infolgedessen weder angeschaut noch abstrahiert werden könnte, verwarfen sie das Anschauungsprinzip Pestalozzis und verkündeten als einzigen Ausweg das Zählen.

So behauptete Knilling: Die Zahl »ist ein freies Erzeugnis des Menschengeistes und nicht, wie die grofse Menge glaubt, ein Gegenstand der unmittelbaren sinnlichen Anschauung.«[1]) »Nur die Sinnendinge können mit ihren Teilen aus der blofsen Anschauung erkannt werden, nicht aber die Zahlen. Um die Gröfse

[1]) Zur Reform des Rechenunterrichts i. d. V., S. 38.

der Mengen und ihrer möglichen Teile zu erfahren, müssen wir zählen . . . . Was wir von den Zahlen wissen, das wurde uns ursprünglich allein durch Zählen erschlossen. Aus der blofsen Anschauung vermögen wir weder die Mengen zu erkennen, noch dieselben von andren genau zu unterscheiden, noch irgend ein Rechenergebnis zu ermitteln, noch ein solches zu beweisen!«[1]) »Dafs $7 + 5 = 12$ ist, das vermag mir auch nicht die sorgfältigste Anschauung der Mengen 7 und 5 zu sagen. Das kann allein durch Zählen erfahren werden. Darum . . . ist eben auch das Zählen und nicht die Zahlanschauung die wahre Grundlage des Rechnens.[2])

Ähnlich behauptet Tank, »dafs die unmittelbare Auffassung der Zahl durch die Sinne wenig auf sich hat. Durch die Sinne allein würde der Mensch mit seinen Zählbegriffen wahrscheinlich nicht weit über diejenigen des Tieres hinausgekommen sein.«[3]) »Die Zahl ist überhaupt gar nicht . . . . das natürliche Ergebnis psychologischer Vorgänge, sondern sie ist das Ergebnis einer Erfindung, der Erfindung des Zählens.«[4]) »Pestalozzi und Grube ... halten beide die Zahl für ein Sinnending, das man — wenigstens bis 100 hin — durchs Auge erkennen und durch die Einbildungskraft sich vorstellen könne. Infolge dieses Irrtums thun sie beide für die Erzeugung und Verdeutlichung der Zahlvorstellung — scheinbar zu viel, in Wahrheit zu wenig.«[5]) »Man hat in diesem Falle (nämlich bei den Zahlbildern, B.) aber keine Vorstellung mehr von den einzelnen Dingen, sondern nur von der Figur und weifs an dieser, wieviel Einheiten gemeint sind. Im Grunde sind diese Zahlbilder aus Punkten bestehende Ziffern.«[6])

Desgleichen Knoche: »Das Prinzip der Anschauung kann und darf dem ersten Rechenunterricht nicht zu Grunde gelegt werden, weil die Zahlen nicht angeschaut werden können.«[7]) Ferner: Bei Pestalozzi und Grube »ist die Anschauung, hier das mit Verstandesschlüssen verbundene Zählen die Hauptsache.« Und an einem andren Orte: »Aus dem Gesagten ergiebt sich, dafs die Zahlen einzig und allein durch Zählen entstehen können, und es ist unbegreiflich, wie einige diese Thatsachen leugnen können.«[8])

[1]) Ebd. S. 25. [2]) Ebd. S. 6. [3]) Das Rechnen auf der Unterstufe. S. 14. [4]) Ebd. S. 15. [5]) Ebd. S. 40. [6]) Ebd. S. 5. [7]) Rechenfibel, S. IV. [8]) Der Rechenunterricht a. d. U. S. 33.

Diese Botschaft vom Zählen erorberte sich bald einen grofsen Kreis gläubiger Nachbeter (Hartmann, Räther, Hollenbach, Grass u. a.); sie wurde zum Dogma, an das zu rühren als Ketzerei ausgelegt wurde. Indessen, unbekümmert um die Eiferer habe ich seit mehr als zehn Jahren, wenn auch auf verlassenem Posten, gegen diesen Ansturm gekämpft und ihn mit den Waffen der modernen Psychologie und Erfahrung zurückzuschlagen gesucht. Von den auf diesem Wege entwickelten Ergebnissen[1]) sind bisher besonders folgende unwiderlegt geblieben.

1. In logischer Beziehung. Die zwei wesentlichen Seiten des Zahlbegriffs sind ein Unterscheiden od. Differenzieren der Einzelheiten in einer Gesamtheit und ein Zusammenfassen der Einzelnen zur Einheitlichkeit. Er schliefst also die Analyse eines Komplexes und die Synthese eines Mannigfaltigen in sich. Die Zahl ist der Einheitsbegriff von Verschiedenheiten oder der Mehrheitsbegriff als Einheit gedacht.

2. In psychologischer Beziehung. Die Zahl entsteht wie jede andere Vorstellung; sie ist ein sinnliches Phänomen. Ihre beiden Wurzeln, die Unterschiedlichkeit der Einheiten sowohl als deren Zusammenfassung zur Einheitlichkeit, werden sinnlich empfunden und wahrgenommen. Der Urbestandteil der Zahlen, die Einheit, gewissermafsen das Atom, kann nur in und mit der Zweiheit als Zahl empfunden werden. Das unbedingte Bindeglied, das konkrete Element, gewissermafsen das Molekul der Zahlvorstellungen, ist die Dreiheit. Aus den unmittelbaren Zahlvorstellungen (zunächst 1—3) entwickeln sich bezügliche (zunächst etwa bis zur 12.), und diese verflüchtigen sich zu sinnbildlichen (unbegrenzte Zahlenreihe).

3. In methodischer Hinsicht. Die Grundvorstellungen der Zahlen und des Rechnens beruhen auf konkreter Anschauung. Die Sinnlichkeit der Zahlempfindung wurzelt — wie auf jedem andren Gebiete — in psychologischen Prozessen, die sich zwar von Haus aus als ein zeitliches Nacheinander darstellen, immer aber nur in Anlehnung an das Nebeneinander als beschränkte örtliche

[1]) Vgl. mein Typenrechnen, Halle, 1889. Kritische Beiträge, Gotha, 1891. Das Wesen der Zahl, Teil I, Wiesbaden, 1895, Teil II, Wiesbaden 1897.

Reihe, vorgestellt werden können. Die bezüglichen Zahlvorstellungen jenseit der 4 müssen an methodisch geordneten Gruppen angeschaut und von diesen abstrahiert werden. Diese Gruppen dürfen in ihren Teilen keine Reihen enthalten, die über 3 hinausgehen. Als Anschauungsobjekte dienen am besten weifse Kugeln auf schwarzem Grunde. Neben Auge und Ohr mufs besonders auch das Gefühl, der Tastsinn, bei der Bildung von Zahl- und Rechenvorstellungen in Dienst genommen werden. Durch fortgesetzte Selbstbethätigung der Kinder mit Rechensteinchen etc. gehen die nötigen Grundvorstellungen des Rechnens »in Fleisch und Blut« über. Der Schüler soll und kann sich mithin unter methodischer Leitung und durch zweckmäfsige Veränderung der Gruppen selbst die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeiten, nämlich »errechnen«. Die Zahl ist erst dann klar, wenn in dem Ganzen die Teile und in diesen das Ganze mit Bewufstsein angeschaut und vorgestellt werden. Unauflöslich mit der klaren Zahlvorstellung ist mithin der Begriff ihres Entstandenseins, d. h. der Operationen verbunden. Deshalb müssen die nachfolgenden Gruppen oder Rechentypen alle voraufgehenden unverändert in sich enthalten. Die Abstraktion von der sinnlichen Anschauung zur vergeistigten Vorstellung vollzieht sich in einer methodischen Stufenfolge, die Sehen, Hören, Tasten, Selbstthätigkeit unausgesetzt beansprucht. Erst die unmittelbare Anschauung, dann die bezügliche, schliefslich die symbolische Vorstellung. Erst die Sache, dann der Name; erst der Inhalt, dann die Zahl, zuletzt die Ordnung. Erst die Zahl selbst, dann ihre Anwendung und Verwertung in Sachgebieten. Der auf wirkliche Zahlanschauung gegründete Rechenunterricht erzeugt kraft der Klarheit seiner Vorstellungen und Begriffe Freudigkeit, Schaffenslust — Interesse.

Das Gegenteil bewirkt die Zählmanier. Sie verzichtet grundsätzlich auf klare Zahlanschauungen und erzielt auch solche nicht. Sie entspricht weder der logischen noch der psychologischen Natur der Zahl, noch auch dem Bedürfnis des Kindes; sie verstöfst gegen die Grundforderung der Pädagogik und mufs als eine verhäng-

nisvolle Verirrung aus unsren Schulen verbannt werden. Diesem in meinen methodischen Schriften eingehend begründeten Standpunkte haben meine Widersacher bisher immer nur die alten Behauptungen gegenübergestellt; keiner hat ernstlich versucht mich zu widerlegen. Um so mehr begrüfse ich es deshalb, dafs mir seit kurzem in dem Seminarlehrer W. A. Lay ein sehr schätzenswerter Mitkämpfer entstanden ist.[1]) Die Ergebnisse, die ich mit Hülfe der Erfahrung, Logik, Physiologie und Psychologie entwickelte und bisher allein verteidigte, stützt er durch das Experiment und zwar in einer so umsichtigen, vielseitigen Weise, dafs sich zweifellos gegen das Ganze wenig wird sagen lassen. Wenn also noch vor kurzem der Streit gegen die Zähler lediglich für wenige entschieden war, so wird er es nunmehr auch für die Allgemeinheit sein müssen; es sei denn dafs die Gegner mit gleichen Waffen und auf demselben Wege Vorteile für ihre Ansicht zu erringen vermögen. Bis dahin dürfen wohl die Verhandlungen mit ihnen geschlossen werden.

Dagegen aber mufs ich mich unterdessen mit meinem Kampfesgenossen selbst in etlichen Stücken auseinandersetzen. Es sind besonders zwei Punkte, die der Klarstellung bedürfen, einmal seine grundsätzliche Auffassung des psychologisch-pädagogischen Experiments im allgemeinen und sodann seine Versuche, die auf eine vergleichende Bewertung seiner quadratischen Zahlbilder und meiner Rechentypen gerichtet sind, im besondren.

Lay scheint dem psychologischen Experiment eine gröfsere Tragweite zuzuschreiben als ich. Er glaubt, mit diesem Mittel Erfindungen auf wissenschaftlichem Gebiete machen zu können. Das halte ich für einen Irrtum.[2]) Das Experiment ist eine ganz bestimmte Frage, die an die Aufsen- oder Innenwelt gerichtet wird, um eine ebenso bestimmte Antwort zu erzwingen. Ehe aber die Frage in vernünftiger Weise gestellt werden kann, mufs sie selbstverständlich erst von der Wissenschaft erhoben, ferner sorgfältig erwogen, ja, bereits auch schon irgendwie beantwortet sein. Der Versuch kann immer nur eine bereits erwogene Wahrheit beweisen oder, was im Grunde genommen dasselbe ist,

[1]) Lay, Führer durch den ersten Rechenunterricht. (Karlsruhe, Nemnich 1898).

[2]) Vergl. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. I. Teil, S. 80.

einen Irrtum widerlegen. Es schafft also, auf unser Gebiet bezogen, keine psychologische Erkenntnis, sondern setzt solche voraus und vermag diese nur zu stützen oder zu korrigieren. Hätte Lay nicht schon zuvor alle mitwirkenden Umstände vom psychologischen Standpunkte aus beurteilt und kraft dessen die richtigen Fragen formuliert, sowie die möglichen Antworten im Geiste geschaut, so würde er entweder gar keine oder doch nur unzweckmäfsige Versuche angestellt und sie schliefslich nicht richtig zu deuten vermocht haben.

»Die Psychologie«, sagt Kraepelin,[1]) »ist kein Gebiet, auf dem man ohne Vorkenntnisse und ohne Schulung nur durch Sammeln von Protokollen Erfolge ersitzen kann. Schon die Versuche selber erfordern soviel Geduld, Geschick, Umsicht und Kritik, dafs wir zumeist von unsren Arbeitern besondere Neigung und Veranlagung werden fordern müssen. In weit höherem Mafse aber gilt das alles noch für die Deutung und weitere Verarbeitung der rohen Versuchsergebnisse. Die hier erwachsenden wissenschaftlichen Aufgaben gehören mit zu den schwierigsten, die es giebt. Es bedarf daher der äufsersten Vorsicht und Gründlichkeit, wenn wir nicht Trugschlüssen und Selbsttäuschungen zum Opfer fallen . . . wollen.« Ohne von der hohen Bedeutung des psychologischen Experiments etwas abzumarkten, darf ich deshalb behaupten, dafs mehr auf den Experimentator als auf den Versuch selbst ankommt. Meine Einwände richten sich demnach in erster Linie gegen Lay's formellen Standpunkt.

So erhebt er z. B. die Frage: »Sind räumliche oder zeitliche Dinge als Ausgangspunkt des ersten Rechenunterrichts zu nehmen?« und betont den »Umstand, dafs die Methodiker instinktiv diese Frage beiseite gelassen haben, . . . dafs man gar nicht auf den Gedanken kam, diese Frage zu stellen«. Wenn er aufserdem glaubt, die Antwort durch das Experiment und zwar als erster gegeben zu haben, so ist er in zweifacher Hinsicht im Irtum. Ich habe das Problem längst vor ihm behandelt und festgestellt, was er jetzt erst findet, nämlich »dafs der erste Rechenunterricht nicht auf dem Gehörs-, sondern vor allen Dingen auf dem Gesichts- und Tastsinn sich gründen« mufs. Wenn er dagegen annimmt, »dafs die Bildung der Zahlvorstellungen nicht von zeitlichen sondern von räumlichen Dingen

[1]) Kraepelin, Psychologische Arbeiten. Bd. I., Heft 1, S. 3.

ihren Anfang nimmt«, so halte ich auf Grund meiner bisher unwiderlegten Beweisführung das Umgekehrte für richtig.[1])

Ferner mufs ich Lays Ansicht über das Wesen der Zahl beanstanden. »Das Wesen der Zahl«, behauptet er in Anlehnung an Riehl, »liegt im Existenzbegriff.«[2]) Das Sein hat offenbar mit der Zahl nicht mehr und nicht weniger zu thun als mit jedem andren Begriffe. Es ist unbedingte Voraussetzung jeder objektiven und subjektiven Erscheinung. Denn irgend ein Etwas mufs immer erst da sein, ehe es wahrgenommen werden kann — ob Farbe oder Ton oder Bewegung oder Ding oder Zahl. Es ist ganz zweifellos, dafs die Existenz als der allgemeinste aller Begriffe das Wesentliche der Zahl nicht in sich schliefsen kann; sonst müfste ja alles, was ist, Zahl sein. Aus dem Sein als der weitesten Form alles Wirklichen mufs sich die Zahl erst in irgend einer Weise abheben, um zu ihrem eignen Sein zu gelangen. Dieses Besondere aber ist eine eigentümliche Beziehung, nämlich die der Quantität, die in Seinskomplexen die Einzelheiten unterscheidet und diese wieder zu einer höheren Einheit zusammenfafst.

Schlufs folgt.

[1]) Vergl. Das Wesen der Zahl. I. Teil, S. 16, 18—19.
[2]) Vergl. Führer durch den ersten Rechenunterricht. S. 96.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Bericht über die Verhandlungen der »Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik« bei der schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung.

Neben der 50. Jahresversammlung des schleswig-holsteinischen Lehrervereins in Kiel tagte am 1. August d. Js. die »Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik«. Sie wurde vor zwei Jahren gegründet in der Absicht, auch in Schleswig-Holstein das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik zu fördern und an ihrem Ausbau teilzunehmen. Auf der Jahresversammlung wird ein wissenschaftlicher Vortrag gehalten und über ein gemeinsames Arbeitsthema des verflossenen Jahres verhandelt. Thema des vergangenen Jahres war: Die sittliche Entwicklung des Kindes.

Die Verhandlungen wurden von Prof. D. Baumgarten-Kiel geleitet, als Gast nahm an denselben auch Regierungs- und Schulrat Dr. Butzki aus Schleswig daran teil. Prof. Dr. Martius-Kiel hielt den Vortrag, dessen Hauptgedanken hier skizziert werden mögen.

Psychologie und Pädagogik.

Der Vortragende wandte sich nachdrücklich gegen eine mechanische Auffassung des Seelenlebens. Der Forscher im psychologischen Laboratorium denkt nicht zunächst an eine praktische Verwertung seiner Forschungsergebnisse. Ein dahin zielendes Streben ist auch nicht aus dem Laboratorium, sondern neuerdings aus pädagogischen Kreisen hervorgegangen. Darin liegt für die neuere Psychologie sowohl eine Anregung zu hoher Befriedrigung, wie erneuter Bethätigung.

Die Pädagogik ist nicht zunächst Wissenschaft, sondern Kunst. Ihre Ziele entwickelt sie nicht, wie die Wissenschaft, aus sich selbst heraus, sondern sie werden ihr von aufsen, vom Staat, von der Kirche, von der Umgebung, kurz von der Ethik bestimmt. Jede Kunst hat ihre theoretische und praktische Technik. Die Technik der pädagogischen Kunst ruht auf der Kenntnis der psychologischen Gesetze, der Einsicht in ihre Statik und Mechanik. Die Herbartsche Statik und Mechanik beruht aber auf metaphysischer Spekulation und hat heute ihre Bedeutung verloren. Ihre Stelle nimmt die neuere, die physiologische oder experimentelle Psychologie ein. Es fragt sich, ob sie imstande ist, das Ideal Herbarts zu verwirklichen. Die Wissenschaft und besonders die Pädagogik erwartet es von ihr. So findet sich in der trefflichen Zeitschrift für pädagogische Psychologie von Kemsies die Forderung, dafs das gesetzmäfsige Verhalten der Seele auch in quantitativer und qualitativer Hinsicht völlig er-

schllossen sein muſs, sonst kann von Pädagogik überhaupt nicht geredet werden. Wie steht dazu die physiologische Psychologie?

Die Beantwortung macht notwendig, sich einen Augenblick auf das Wesen der neueren Psychologie zu besinnen. Dieses ist zwar nicht einheitlich bestimmt worden, aber doch offenbaren sich gewisse Grundzüge, über die durchgehends Übereinstimmung besteht: 1. Sie lehnt sich an die Physiologie an, nicht nur, daſs sie von ihr aus ihre Anregung empfangen hat, sie hat auch den nervösen Leitungs- und den Centralapparat im Gehirn zu ihrer notwendigen Voraussetzung. 2. Über das Wesen der Seele darf man erst dann Theorien konstruieren, wenn die Kenntnis der psychischen Erscheinungen vorliegt. Als psychische Erscheinung gilt alles, was sich der inneren Wahrnehmung offenbart. Hierfür ist die Theorie ein präziser Ausdruck. 3. Ist man sich darüber einig, daſs die Anwendung verschiedener Forschungsmethoden notwendig ist. Gerade darin hat die Wissenschaft bedeutende Fortschritte gemacht, doch darf man nie vergessen, daſs die Psychologie keine Physiologie ist, daſs man in der Psychologie nicht wie hier von auſsen, sondern lediglich von innen beobachten kann. Das Experiment gewährt nur eine Erleichterung des Beobachtens, es bleibt aber stets im Rahmen der inneren Wahrnehmung. Diese Forschungsmethoden aber veranlassen den Schein, als ob die Seele der Statik und Mechanik durch die physiologische Psychologie zugänglich sei.

Der Inhalt der psychischen Vorgänge wird uns durch die Wahrnehmung gegeben. Diese sind Komplexe; auch die Sinneswahrnehmungen sind zusammengesetzt. Es erheben sich damit 2 Aufgaben: 1. gilt es, die Elemente der Komplexe herauszuschälen und 2. aus diesen Primärerscheinungen die Komplexe zu konstruieren. Schon in dieser Aufgabenfassung zeigt sich ein Hinneigen zu den Naturwissenschaften. Auch dort redet man von Elementen, den Atomen und ihren mannigfachen Zusammensetzungen. Die Elemente der Psychologie sind die Empfindungen, die Komplexe die Vorstellungen, welche durch die innere Wahrnehmung gegeben sind.

Die Analyse besonders der Sinnesempfindungen ist heute in hervorragender Weise gelungen, schwieriger ist, zu zeigen, wie sich daraus die Sinneswahrnehmungen bilden. Um das zu zeigen müſste man die einzelnen Sinnesgebiete durchgehen. Doch kommen hier Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn wenig in Betracht, da sie wenig Komplexe liefern. Anders bei Auge und Ohr. Der Klang a scheint einfach zu sein, dennoch ist er, wie sich physikalisch und physiologisch nachweisen läſst, ein zusammengesetztes Gebilde. Wie man physikalisch unter Zuhilfenahme von Räsonatoren den Klang in Grund- und Obertöne zerlegen kann, so vernimmt man auch bei schärferem Hören die Oktave des Grundtons, die Quinte der Oktave u. s. w. Es offenbart sich also eine Reihe von Empfindungen, und man muſs untersuchen, wie sie sich zum Komplexe verhalten. Man sagt, sie verschmelzen; aber verschmelzen kann doch nur, was vor-

her unverschmolzen war, unverschmolzen ist aber in der Erfahrung nichts gegeben. Mit welchem Rechte redet man denn hier von Verschmelzung! Es liegt am Tage, dafs die Analyse nachträglich stattfand, es ist falsch, hier von primären Prozessen zu reden. — Verwickelter noch liegt die Sache bei dem Auge, bei den Raumvorstellungen. Auf der Netzhaut entsteht ein umgekehrtes, verkleinertes, zweidimensionales Bild der Dinge. Die Reize aber liefern nur Sonderempfindungen, man ist also gezwungen, besondere Prozesse anzunehmen, welche die Einzelempfindungen zum Bilde vereinigen. Lotze — auch bei Helmholtz und Wundt findet sich der Gedanke — nimmt an, dafs dieser Prozefs in den Augenbewegungen bestehe, die orientieren sollen. Dem gegenüber ist aber darauf hinzuweisen, dafs, wenn die Empfindungen überhaupt verschmelzen, so doch auch die Bewegungsempfindungen, — so aber gerät man ja ins Unendliche. Eine vorsichtige Analyse führt zur Annahme räumlicher Elemente. Man denke z. B. an die Biographen. Hier offenbart sich deutlich, dafs die räumliche Wahrnehmung in eine Reihe gesonderter Elemente zerlegt ist. Das ist eben darauf zurückzuführen, dafs die in Frage kommenden Empfindungen räumlicher Art sind, unräumliche sind in der Erfahrung nirgends gegeben. —

Wichtiger für die pädagogische Kunst sind die psychologischen Prozesse höherer Art, hier liegt ihre eigentliche Aufgabe. Es handelt sich für sie im Fragen wie: Auf welche Weise werden aus Vorstellungen Erkenntnisse und Begriffe? Ist das psychische Leben auch hier von Mechanik beherrscht? Walten auch bei der Begriffsbildung mechanische Gesetze vor gleich den Naturgesetzen? Eine weit verbreitete Annahme ist in der That geneigt, in diesem Sinne zu entscheiden; ihr Stichwort heifst: Assoziation (Ziehen!) Ist sie berechtigt?

Jegliche Assoziation beruht auf der Möglichkeit der Reproduktion. Für das eigentliche Wesen derselben giebt es keine Erklärung und wird es wohl niemals geben. Man mufs sich bescheiden, sie als Thatsache einfach zu konstatieren. Man kann ja nicht einmal sagen, dafs die gleiche Vorstellung wieder zurückkehre. Jede ist neu, denn die alte Vorstellungen sind nicht dinglicher Natur und als solche irgendwo aufgespeichert, sie sind lediglich Funktionen. Die neue und die alte Vorstellung sind nicht identisch, wie eine genauere Untersuchung lehrt. Schon dieser Umstand mufs gegen die Assoziationstheorie sehr vorsichtig machen. Ferner: Es kommen losere und festere Vorstellungsverbindungen vor, die Reihen brechen plötzlich ab und werden ebenso plötzlich durch ein neues Moment wieder angeknüpft. Hier wirkt doch keine Mechanik, keine Assoziation. Diese ist doch ein Dispositionskomplex, der durch Erfahrung und Gewohnheit gebildet wird. Assoziationen sind nicht Ursache, sondern Wirkung der Erfahrung. Nicht einmal das Wiedererkennen beruht auf der Assoziation, denn die neue Vorstellung ist ein neues Ereignis, das mit dem früheren nichts zu thun hat. Worauf beruht

denn das Wiedererkennen? Wir sind aufgrund der Erfahrung aufserstande, dafür eine Erklärung zu geben.

Wie entstehen aus den Vorstellungen Begriffe? Über diese Angelegenheit besteht in der Philosophie ein uralter Streit, Empirismus und Rationalismus stehen sich gegenüber. Leibnitz und Kant bestreiten die Möglichkeit des reinen Empirismus. Hier mögen einige Gesichtspunkte ausreichen. Die Unmöglichkeit eines mechanischen Verlaufs, wie er der Assoziation zugrunde liegt, erhellt schon daraus, dafs Gedanke und Ding grundverschieden sind, so verschieden, dafs eine mechanische Beziehung zwischen beiden unmöglich ist. Ferner: Wie geschieht der Fortschritt, die Entwickelung der Assoziation? Darf man annehmen, dafs auch hier die Mechanik waltet? Ist es so, wie die Fabel berichtet, dafs der Entdecker des Gravitationsgesetzes durch den fallenden Apfel auf seine Theorie geführt wurde? Dann würde allerdings auf höchst einfache Weise die Assoziation zur Theorie führen. Im Gegenteil! Das Gesetz lag durch lange Arbeit längst vor und wurde durch den äufseren Anlafs plötzlich ausgelöst. Es handelt sich um eine Neuschöpfung, eine Neuarbeit. Diese kann zwar durch eine mechanische Zuschneidung erleichtert, niemals aber erspart werden. Könnte sie thatsächlich durch den Mechanismus geleistet werden, dann wäre die Arbeit des Pädagogen sehr leicht. Der Satz: die Winkel eines Dreiecks sind zusammen = 2 R, ist zwar insofern er ausgesprochen wird, eine mechanische Leistung, aber die Einsicht erfordert ein erneutes Erkennen. Man kann überhaupt den vorliegenden Prozefs nur studieren an der Hand der Geschichte der Wissenschaft. Sie lehrt, dafs die geistige Entwickelung überall nicht nur auf mechanischem Wege vor sich geht.

Dasselbe gilt endlich auch bezüglich der Bildung des Willens aus den Trieben und Affekten. Der Wille ist kein besonderes Vermögen, ebenso wenig geht er aus blofsen Vorstellungen hervor, vielmehr bilden die Grundlage desselben die Triebe und Affekte. Den Bewegungen in der Natur sind zu vergleichen die Reflexe. Durch Übung und Assoziationen (die hier eine wichtige Rolle spielen) wird erst geordnete Thätigkeit möglich. Triebe und Affekte bestimmen das Handeln zuerst, aber unvollkommen! Zwang, Suggestion, Nachahmung etc. sind die wichtigsten Faktoren für die Bildung assoziativer Zusammenschlüsse. Der Wille wächst allmählich. Die Psychologie kann auch hier nur eine Beschreibung der Entwickelung seiner Momente liefern. Von einer mechanischen Entwickelung darf aber der Pädagoge nicht reden.

Also — nirgends dürfen wir eine Mechanik, eine durchgängige Gesetzmäfsigkeit des seelischen Lebens annehmen, wohl aber von Eigenartigkeit, wohl dürfen wir einen Ausdruck für typisches Geschehen formulieren. Die Psychologie hat zu leisten eine analysierende Beschreibung der psychischen Vorgänge und der seelischen Entwickelung. Es ist wünschenswert, dafs die mechanische Auffassungsweise Herbarts gänzlich verschwinde, sein Ideal führt nur

zu falschen Begriffen. Der Pädagoge mufs das gesamte geistige Leben ins Auge fassen, er darf nicht mechanisieren, denn er ist kein Mechaniker, sondern ein Künstler.

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen, eine Besprechung nicht beliebt.

Pastor Kock entwickelte die Richtlinien für das Arbeitsprogramm des nächsten Jahres. Die ausscheidenden Vorstandsmitglieder wurden wiedergewählt, so dafs der Vorstand sich zusammensetzt aus den Herren: Prof. Dr. Baumgarten, Rektor Dammeier, Pastor Kock, Mary Lobsien und Peyer. M. L.

Strömungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.

III.

Die Feststellung der Hörfähigkeit des Kindes ist von grofsem Wert; denn einerseits ist sie bei Feststellung des Sitzplatzes zu beachten, anderseits kann sie Veranlassung zu ärztlichen Untersuchungen und Heilversuchen geben. Obwohl die Gesundheit des Ohres von dem höchsten Einflufs auf die Entwicklung des Geisteslebens ist, so wird ihr doch nicht die verdiente Aufmerksamkeit geschenkt; schlechte Leistungen, die gewöhnlich der Unaufmerksamkeit und der Faulheit zur Last gelegt werden, haben gar häufig ihre Ursache in Ohrenerkrankungen oder mangelhafter Beschaffenheit des Gehörapparates, der dann nicht imstande ist, die Schallwellen richtig und zahlreich genug aufzunehmen und zum Gehirn fortzuleiten. »Bei Gehörprüfungen, die in Glasgow stattfanden, wurden dem untersuchenden Arzte von den auf beiden Ohren schlecht hörenden Schülern 4 als begabt, 10 als unbegabt bezeichnet; von solchen, die auf einem Ohr schlecht hörten, galten 10 für begabt, 15 für unbegabt. Bei Petersburger Untersuchungen erhielten von 12 schlecht hörenden Mädchen durch ihre Lehrer 1 die Zensur gut, 5 befriedigend, 6 sehr schlecht.« (Suck, die gesundheitliche Überwachung der Schulen). Auch die Untersuchungen des Ohrenarztes Dr. Schmiegelow in Kopenhagen haben ergeben, dafs die schlecht begabten Schüler unter den schlecht hörenden stark vertreten waren; »unter 581 Kindern«, sagt dieser Fachmann, »fanden sich 35, die schlecht hörten; hiervon wurden 15, also 43 %, als schlecht begabt bezeichnet. Weiter liefsen sich 261 Schüler, die mittelmäfsig hörten, konstatieren; von diesen waren 36, d. i. 13 %, schlecht begabt. Dr. Sexton in New-York fand bei den in dortigen Schulen angestellten Gehöruntersuchungen 13 % der Kinder mit sehr vermindertem Gehör an einem oder beiden Ohren; der Amerikaner Dr. Worell fand sogar 25—27 % der Kinder mit beschädigtem Gehör, die zugleich auch in der geistigen Entwicklung zurückgeblieben waren. (Siehe auch: Dr. Eulenburg und Dr. Bach, Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. S. 1073 ff.). Ohrenerkrankungen,

welche die Hörfähigkeit beeinträchtigen, sind viel häufiger, als man gewöhnlich annimmt; sie sind aber nicht so leicht wahrnehmbar wie z. B. Augenkrankheiten. Das erstere erklärt sich leicht daraus, dafs das Ohr, resp. die inneren Gehörwerkzeuge, nicht so gute Schutzvorrichtungen besitzt wie das Auge und daher mehr wie dieses schädlichen Einflüssen ausgesetzt ist. Wohl ist das innere Ohr, das Mittelohr, durch das Trommelfell nach aussen geschützt; aber dieser Schutz ist nur ein einseitiger, denn auch die Eustachische Röhre führt direkt vom Nasenrachenraum ins Mittelohr. Da nun Nase und Rachen, die beiden Vorräume der Eustachischen Röhre, von allen Schleimhautgebieten des menschlichen Körpers am häufigsten erkranken »und da sich die Eustachische Röhre bei starken und ungeschickten Schneuzmanipulationen weit öffnet, so ist der Übertritt krankhafter Stoffe vom Nasenrachenraum aus leicht möglich; es ist dies sogar der gewöhnliche Weg, und die grofse Zahl der Mittelohrkatarrhe und Erkältungen findet damit ihre Erklärung.« (Dr. Pluder, Ohrenarzt, Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. XII. 3. »Das Gehör und seine Pflege). Dafs die Ohrenkrankheiten nicht so leicht wahrnehmbar sind wie z. B. Augenkrankheiten erklärt sich daraus, dafs sie sich oft langsam entwickeln und daher lange unbeachtet bleiben, sich der Beobachtung entziehen. Viele Menschen stellen ohnedies an ihr Gehör recht bescheidene Ansprüche; mancher merkt es auch kaum, dafs seine Mitmenschen ihn anschreien müssen, um verstanden zu werden. Es kommt auch häufig vor, dafs man auf dem einen Ohr noch recht gut hört, während man auf dem anderen schon schwerhörig oder gar taub ist; um diesen Defekt auszugleichen, macht man dann die entsprechende Kopfwendung.

»Unter den Schulkindern«, behauptet Dr. med. Brass (Das Kind gesund und krank) »sind leider 20—25 %, welche kaum ein Drittel volle Hörschärfe, und über 10 %, welche nur ein Fünftel volle Hörkraft haben.« Die Bestimmung der Hörkraft ist nicht leicht; es fehlt uns das Normalmafs, welches in allen Fällen gleich sicher anwendbar ist. Dennoch mufs der Lehrer aus den schon angegebenen Gründen diese Hörkraft zu bestimmen suchen. Zunächst ist bezüglich dieser Prüfung zu bemerken, dafs aus den oben angegebenen Gründen beide Ohren getrennt zu prüfen sind; das freie Ohr wird dann mit der Hand verschlossen. Zur Prüfung selbst verwendet man das Ticken der Taschenuhr, die Flüstersprache und das Probediktat; Suck gibt (a. a. Ort) dem letztgenannten Prüfungsmittel mit Recht den Vorzug, weil es sich aus dem Schulleben selbst ergibt, die Zwecke desselben im Auge hat und zugleich mit einer Arbeitsleistung des Schülers verbunden ist. Will man das Ticken der Taschenuhr verwenden, so mufs man dem Schüler die Augen verbinden, das nicht zu prüfende Ohr verschliefsen lassen und sich mit der Uhr (es mufs bei allen Kindern einer Klasse die gleiche Uhr zur Anwendung kommen, weil jede Uhr eine besondere Schlagkraft hat) dem Kinde allmählich nähern, bis es das Ticken deutlich hört;

hören die Kinder im Durchschnitt das Ticken bei 1,25 m (normale Hörweite), so hat ein Kind, welches das Ticken erst bei 62 $^1/_2$ cm hört halbe Hörschärfe u. s. w. Geflüsterte Worte soll das normale Ohr wenigstens auf mehr als 4 m Entfernung hören und wiedergeben können; eine Hörweite unter 4 m weist auf ein mangelhaftes, unter 2 m auf ein schlechtes Gehör hin. Der Schüler mufs bei der Untersuchung so gestellt werden, dafs er den Mund des Lehrers nicht sehen kann und das zu prüfende Ohr ihm zugewendet ist, während das andere verschlossen wird; natürlich mufs sich der Lehrer bemühen, bei allen Schülern seiner Stimme dieselbe Stärke und Klangfarbe zu geben. Bei den Probediktaten stellt man das zu prüfende Kind an die Wandtafel und läfst es dem Lehrer den Rücken zukehren. Der Lehrer stellt sich an die gegenüberbefindliche Wand und diktiert von dort aus mit deutlicher Stimme. Merkt der Lehrer, dafs der betreffende Schüler das Diktierte gar nicht oder nur mangelhaft versteht, so nähert er sich allmählich dem Schüler so weit, bis derselbe ihn gut versteht und das Gehörte niederschreiben kann; durch den Vergleich mit dem normalen Gehör wird dann die Hörschärfe des betreffenden Schülers bestimmt.[1])

Mangelhaftes Gehör kann verschiedene Ursachen haben; es kann angeboren und eine Folge von Ohrenerkrankungen sein. »Angeborene Gehörleiden beruhen entweder auf Fehlern in den schallleitenden Teilen, Trommelfell, Gehörknöchelchen und äufseren Gehörgang, oder sie sind entstanden durch Veränderungen der eigentlich hörenden Teile (Schnecke, Labyrinth und Gehirn.«) (Dr. Brass a. a. O.); Kinder mit solchen Gehörleiden bleiben, wenn das Gehör ganz oder fast ganz fehlt, auch stumm (taubstumm). Ohrenerkrankungen sind oft eine Folge der mangelhaften Pflege der Gehörwerkzeuge, von Unsitten und dergl.; es kann sich für den Lehrer nicht um ihre Heilung, sondern um ihre Verhütung und die Feststellung ihrer Anwesenheit handeln. Sache des Arztes resp. des Ohrenarztes (des Schularztes) ist es, die Ursache des Leidens festzustellen und dann die Heilung zu versuchen. So fand man als Ursache der Schwerhörigkeit Ohrenflufs (Trommelfell-Eiterung), Eiterung im Ohr, Schmalzpfröpfe, Fremdkörper, Wattenpfröpfe, ein Stück von einem Federhalter u. dgl. Aufgabe der Schule mufs es nun sein, die Eltern auf vorhandene Ohrenleiden ihrer Kinder aufmerksam zu machen, soweit dies nicht durch einen Schularzt geschieht; sodann hat sie den Kindern die nötigen Belehrungen über die Pflege der Ohren zu geben. Wir können also hier alle die Ohrenkrankheiten ausscheiden, welche durch andere Ursachen, z. B. durch Masern, Scharlach, Furunkeln u. s. w. hervorgerufen werden; sie gehören völlig ins medizinische Gebiet.

In erster Linie mufs der Lehrer aber die Kinder zum richtigen Reinigen des äufseren Gehörgangs anhalten und unter Berücksichtigung

[1]) Dr. Eulenburg und Dr. Bach, Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. S. 1073 ff.

des Alters auch die entsprechenden Belehrungen geben. In dieser Hinsicht wird von unverständigen Müttern und Wärterinnen schon in den ersten Lebensjahren des Kindes gesündigt. In dem äufseren Gehörgange wird nämlich durch die Ohrenschmalzdrüsen eine fettige Masse, das Ohrenschmalz, abgeschieden; es hält die Wandung des Kanals geschmeidig und dient, wie die kurzen Haare, zur Verhinderung des Eindringens von Staub, Fremdkörpern und Insekten. Bei normaler Absonderung ist also kein Grund zu seiner Entfernung vorhanden; der sich ansammelnde Staub blättert mit dem Schmalz ab und gelangt nach aufsen. Trotzdem umwickeln gar oft die Mütter oder Wärterinnen des Kindes eine Haarnadel am gebogenen Ende mit einem Lappen, befeuchten ihn mit schmutzigem Waschwasser und Seife und reinigen damit den äusseren Gehörgang; sie entfernen aber damit das schützende Fett und bereiten den im Staub enthaltenen Pilzkeimen einen günstigen Nährboden, welche bald kleine Pusteln und Geschwüre im äufseren Gehörgange hervorrufen. Durch solche unvorsichtige Reinigungen mit reibenden Gegenständen und kaltem Wasser entstehen aber auch häufig Verletzungen im äufseren Gehörgange, welche eine vermehrte, abnorme Absonderung des Ohrenschmalzes zur Folge haben; statt eines Sekrets von wachsartiger Beschaffenheit erscheint dann ein ölartiges, welches die Schmalzpfröpfe bildet. Lagern sich diese Schmalzpfröpfe vor das Trommelfell, so wird die geregelte Schallleitung unmöglich, und es entsteht Schwerhörigkeit, bisweilen auch Ohrensausen; zur Beseitigung des Übels wird am besten ärztliche Hilfe in Anspruch genommen. Auf keinen Fall darf aber in ein erkranktes Ohr kalte Flüssigkeit eingebracht werden, denn sie steigert die Entzündung; vorsichtiges Ausspritzen mit warmen Wasser nach Anleitung des Arztes kann allein das Übel beseitigen. Die Reinigung des äufseren Gehörgangs mit seiner zarten und empfindlichen Bekleidung darf überhaupt nicht mit harten Gegenständen (Ohrlöffeln, Zahnstochern oder zusammengedrehten Handtuch- und Taschentuchzipfeln) vorgenommen werden; denn einerseits wird durch die Reibung leicht Entzündung erzeugt und anderseits das Ohrenschmalz in die Tiefe gestofsen, wo es Schmalzpfröpfe bildet. Auch die gestielten Ohrschwämmchen besorgen das letztere; ihr Gebrauch verbietet sich auch schon deswegen, dafs sie nicht rein gehalten werden können. Die mit dem Schwämmchen eingeführte Seife aber vermehrt durch den von ihr ausgeübten Reiz die Absonderung des Ohrenschmalzes. Zur Reinigung des vorderen Abschnittes des äufseren Gehörganges bedient man sich am besten eines Glasstäbchens, das mit einem Wattebäuschchen (von Verbandwatte) umwickelt und höchstens mit etwas Wasser oder Schwefeläther angefeuchtet ist.

Verletzungen des äufseren Gehörganges entstehen bei Kindern häufig durch die Unsitte, Fremdkörper (Steinchen, Erbsen, Bohnen usw.) in denselben einzuführen; werden diese Fremdkörper rechtzeitig entfernt, so haben sie in den meisten Fällen keine üblen

Folgen, im Falle das Trommelfell nicht verletzt worden ist. Die Entfernung mufs aber sehr vorsichtig, am besten vom Arzte geschehen; ist dieser nicht zu haben, so nimmt man nach dem Rate von Dr. Brafs »ein kleines Stückchen Kork, durch welches ein Faden gezogen ist, bestreicht eine Fläche desselben mit dickem, warmem Leim oder mit Siegellackbrei, den man durch Lösen von etwas Siegellack in starkem Allhohol gewinnt, und drückt sie vorsichtig an den Fremdkörper an; nach einer halben Stunde versucht man, den Kork mit dem anhaftenden Fremdkörper vermittelst des Fadens herauszuziehen«. Sind die eingeführten Bohnen oder Erbsen schon gequollen, so ist ärztliche Hilfe doppelt nötig; im Notfalle kann man versuchen, durch Eingiefsen von starkem Spiritus in das Ohr, wobei das Kind auf dem normalen Ohr liegen mufs, die Quellung zu beseitigen. Niemals aber darf man versuchen, den Fremdkörper durch spitze oder scharfe Hülfswerkzeuge zu entfernen; denn jede Verletzung des Gehörgangs oder Trommelfells kann die schlimmsten Folgen haben. Ist schon eine Entzündung entstanden, so mufs unter allen Umständen ärztliche Hilfe in Anspruch genommen werden. Dasselbe ist der Fall, wenn sich ein Wattepfropf, mit dem man unvernünftigerweise zum Schutze gegen Wind und Wetter den äufseren Gehörgang zwecklos verstopft hat, zu tief eingedrungen und sich vor das Trommelfell gelagert hat; er mufs auch durch den Arzt entfernt werden. Schon das blofse Einschieben dieser Wattepfropfen verursacht Verweichlichung des Ohres und abnorme Ohrenschmalzabsonderungen; in der Tiefe aber regt er die zarten Gehörgangswände zu Eiterungen an, saugt sich voll Eiter und geht in Fäulnis über. Ebensowenig solche Pfropfen das Ohr gegen Wind und Wetter schützen und auch nicht zu schützen brauchen, ebensowenig können ins Ohr geschobene Speck-, Zwiebel- und Knoblauchstückchen usw. gegen Zahnweh helfen; sie haben aber dieselben üblen Folgen wie die Wattpfropfen. Die letzteren wirken noch schlimmer, wenn sie mit Chloroformöl, Hoffmann'schen Tropfen oder Kölnischem Wasser getränkt sind, oder wenn die Watte aus altem Kleiderfutter oder Schmuckkästchen entnommen ist; durch alle diese Reizmittel werden leicht Entzündungen erzeugt, in welchen dann Bakterien einen fruchtbaren Boden finden. Gegen Ohrenschmerzen giefst man auch verschiedene Oele ins Ohr; bleiben diese im Ohr, so bilden sie an den Ohrwänden einen günstigen Nährboden für Bakterien, und diese erzeugen dann Entzündungen. Krankheiten des äufseren Gehörgangs können auch durch das Stechen von Ohrlöchern und die in dasselbe eingebrachten Ohrringe hervorgerufen werden; nicht selten entzünden sich die Öffnungen und haben dann oft Blutvergiftungen zur Folge. Und endlich bieten die Ohrmuscheln dem zornigen Lehrer eine verlockend bequeme Handhabe, um das Kind, wie man glaubt, zur Aufmerksamkeit oder zur Vernunft zu bringen; Quetschungen, Einrisse der Ohrmuschel und Brüche des Ohrknorpels, welche häufig zu dauernd unförmlichen Anschwellungen und Mifs-

gestaltungen des Ohres führen, sind leider oft die Folge dieser Manipulationen.

Verletzungen des äufseren Gehörganges oder des Trommelfelles werden häufig durch Bohren mit Federhaltern, Stricknadeln u. dgl. im Ohr, aber auch durch Erschütterungen infolge eines Schlages auf den Unterkiefer oder mit der flachen Hand auf das Ohr (Ohrfeigen) hervorgerufen; auch nicht korrigierbare Verschiebung der Gehörknöchelchen und infolgedessen völlige Taubheit können die Folgen von Ohrfeigen sein. Eine solche Züchtigungsart ist daher unter Umständen sehr gefährlich; es sind sogar Fälle bekannt, dafs die schlimmsten Erkrankungen des Mittelohrs mit tötlichem Erfolg auf Ohrfeigen zurückgeführt werden konnten. Auch durch ungeschicktes Schneuzen der Nase können Verletzungen des Trommelfells und des Mittelohres hervorgerufen werden; das Schneuzen soll ein langsames und kein hastiges und übermäfsig starkes Ausstofsen (Ausschnaufen) der Luft und durch sie der Schleimabsonderungen sein, wenn es nicht schädlich wirken soll.

Zu den schlimmsten Ohrenerkrankungen gehören die des Mittelohrs (Paukenhöhle), in welchem sich die eigentlichen Gehörwerkzeuge befinden und das durch die Eustachische Röhre (Ohrtrompete) mit der Rachenhöhle in Verbindung steht; die letztere vorsorgt die Paukenhöhle mit Luft und öffnet sich nicht nur bei jeder Schluckbewegung, sondern auch beim Schneuzen. Durch Wucherungen der Rachenmandel, die zwischen den Öffnungen der beiden Ohrtrompeten liegt, sowie durch chronischen Schnupfen wird sie verschlossen, dadurch die Luftzufuhr abgeschnitten und Entzündungen der Paukenhöhle sowie Schwerhörigkeit hervorgerufen. Man muls daher vermeiden, die kalte Luft einzuziehen, besonders bei beschleunigtem Atmen; das Atmen soll, besonders bei anstrengenden Turnübungen, mit geschlossenem Munde durch die Nase geschehen. Die Wucherung der Rachemandeln kann eine Folge von chronischem Rachenkatarrh oder von erblicher Disposition oder auch von ausgeprägter Skrofulose sein; sie kann so stark sein, dafs sie die Zugänge zur Nase (Choanen) wie die zum Ohr (Eustachische Röhre) vollständig verschliefst und damit einerseits die für die gesunde Entwicklung des Gehirns so wichtige Nasenatmung wie anderseits die für das Hören notwendige Luftzufuhr verhindert. Ist die Nasenatmung verhindert, so mufs das Kind beständig den Mund offen halten, um atmen zu können; auch das Schnarchen beim Schlafe ist eine Folge behinderter Nasenatmung; das beständige Offenhalten des Mundes und der eigentümliche Gesichtsausdruck zeigen uns an, dafs beim Kinde etwas nicht in Ordnung und ärztliche Hilfe nötig ist. Denn diese Kinder leiden an Kopfschmerzen und Schwindel; sie sind infolge der ungenügenden und unpassenden Luftzufuhr und der damit zusammenhängenden ungenügenden Ernährung des Gehirns leicht ermüdet und zeigen Unlust zu jeder Thätigkeit, besonders zur geistigen. Auch der Reinigung der Nase mufs daher um der Gesundheit des Ohres willen

besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; richtig angewandte Nasenspülungen halten nicht blofs die Nase rein, sondern härten auch die Schleimhaut ab. Man nimmt hierzu eine schwache Salzlösung ($^1/_2$ Theelöfel Kochsalz auf $^1/_4$ l.) von 12—14° R. und giefst sie in kleinen Mengen mit dem Theelöffel morgens, mittags und abends bei leicht nach hinten gebeugtem Kopfe zwei- bis dreimal hintereinander in die Nase, so dafs sie in den Schlund läuft und verschluckt werden kann; unapetitlich ist dies nicht, weil der Schleim aus dem hinteren Teil der Nase so wie so geschluckt wird. In der nächsten Viertelstunde darf die Nase nicht ausgeschnaubt werden, weil sonst das Wasser in die Ohrtrompete getrieben wird. Auch von der Mundhöhle können vermittelst der Ohrtrompete Erkrankungen des Mittelohrs verursacht werden, indem von hier aus schädliche Bacterien in dasselbe gelangen; man gewöhne daher die Kinder daran, sich besonders des Abends den Mund auszuspülen, am besten aber nach jeder Mahlzeit, weil die in den Zähnen sitzenbleibenden Speisereste in Fäulnis übergehen und diese die Vermehrung der Bakterien fördern.

Verletzungen des Mittelohrs können leicht beim Baden, namentlich beim Tauchen entstehen; das Wasser kommt namentlich durch das Schlucken beim Tauchen in die Nase und den Mund und gelangt durch die Ohrtrompete in die Paukenhöhle, wo es schädliche Wirkungen hervorrufen kann; oder es dringt durch den äufseren Gehörgang beim Kopftauchen ein und drückt das Trommelfell ein. Um dies zu verhindern mufs man Mund, Nase und Ohren beim Tauchen schliefsen und das Atmen einhalten; das Schliefsen von Nase und Ohren führt man mittelst des Daumens und des kleinen Fingers aus. Ohrenkranke sollten erst einen sachverständigen Arzt um Verhaltungsmafsregeln beim Baden fragen; denn hier kann durch ins Ohr eindringendes Wasser der gröfste Schaden verursacht werden. Auch das gegenseitige Bespritzen der Kinder beim Baden wie das starke Schreien in die Ohren kann die übelsten Folgen für das Gehör haben. Zu Ohrenleiden disponierte Kinder sollten sich eines Ohrschutzes bedienen.

Bei Eiterungen im Mittelohr mufs in jedem Falle ärztliche Hilfe in Anspruch genommen werden; sie dürfen in keinem Fall vernachlässigt werden, weil sie häufig auf das benachbarte Gehirn übergehen können. Bei ärztlichen Eingriffen ist es nun häufig nötig, dafs das Trommelfell durchschnitten wird, damit der Eiter nach aufsen abfliefsen kann. Ein solcher Trommelfellschnitt zerstört nun durchaus nicht, wie man noch häufig glaubt, das Gehör; »man kann ziemlich grofse Löcher im Trommelfell haben und doch ganz erträglich, wenn auch nicht fein hören.« (Prof. Dr. Körner, Die Hygiene des Ohres.) »Ohrenschutz in jeder Beziehung«, sagt Dr. Eulenburg — Buch (Schulgesundheitslehre) »sollte als Denkspruch der Schulhygiene stets zur Geltung kommen.« Allerdings mufs die Schule auch hier wie auf sittlichem und geistigem Gebiete gar manche Sünde des Elternhauses übernehmen; denn häufig wird der

Grund zu Ohrenleiden vor oder während der Schulzeit im elterlichen Hause gelegt. Schon in den ersten Lebenstagen wird bei unrichtiger Behandlung oder durch das erste Bad des Kindes nach der Geburt, von unverständigen Wärterinnen ausgeführt, das Gehör beschädigt. Kinderpflegerinnen müfsten auch in dieser Hinsicht die nötigen Belehrungen erhalten (Fortbildungsschule!). Auch gewisse Kinderspielzeuge wirken wegen der bestehenden Empfindlichkeit der Hörnerven schädlich und sind deshalb fernzuhalten: Es ist für den Lehrer, der das körperliche, geistige und sittliche Wohl der ihm anvertrauten Kinder im Auge hat, der nicht der falschen Meinung ist, er habe seine volle Schuldigkeit gethan, wenn er den vorgeschriebenen Lehrstoff mehr oder weniger gut durchgearbeitet und mehr oder weniger zum geistigen Eigentum der Kinder gemacht hat, für den gewissenhaften Lehrer eine seiner ersten Aufgaben bei Übernahme einer Klasse oder eines Kindes, sich über die Gesundheit des Kindes, also auch über seine Hörfähigkeit zu orientieren und sie weiterhin beständig im Auge zu behalten; dafs die geringe Aufmerksamkeit und leichte Ermüdung bei Kindern mit mangelhaftem Gehör nicht durch Ziehen an den Ohrläppchen oder Ohrfeigen, die beide, wie oben dargethan, von den übelsten Folgen sein können, beseitigt werden, soll nur nebenbei erwähnt werden. Auch das Schreien Einzelner und im Chor sollte man vermeiden, denn für kranke Ohren ist dasselbe sehr nachteilig; dasselbe ist hinsichtlich des Aufschlageus mit dem Lineal oder Schlüssel der Fall.

Zum Moralunterricht.

IV.

Alle philosophischen Theorien von einer religionslosen Moral im Gegensatz zu einer religiösen gehen von der Annahme aus, dafs Religion und Kirchenlehre identisch sind und demnach die religiöse Moral aus einem geoffenbarten Willen Gottes und nicht aus dem Willen des Menschen hergeleitet werde und als Lohn für das Gute die ewige Seeligkeit setze; durch jenes, so betonen sie, wird die innere Wahrheit des moralischen Gesetzes, durch dieses die Wahrheit des moralischen Verhaltens in Frage gestellt. Die empiristischen Theorien lassen die Moral aus natürlichen Gefühlen des Egoismus und der Sympathie, die sich notwendigerweise im Menschen entwickeln, und aus verständigen Erwägungen der Menschen über das, was davon zum Wohle des Einzelnen oder der Gattung dient, hervorgehen; »die moralischen Gesetze werden hier gleichsam als geistige Gesundheitsgesetze aufgefafst« (Lüer a. a. O.), und dem Menschen tritt das sittliche Gebot entgegen: Willst Du ein Mensch sein und willst Du den Bestand der Menschheit nicht schädigen, so mufst Du diesen Gesetzen entsprechend handeln. Diese Gesetze sind also Gesetze der Erhaltung der Gattung und haben somit etwas Zwingen-

des; sie sind insofern überzeugend für den Verstand, aber es fehlt ihnen das Gefühl der Verpflichtung. Hier kommt nun die idealistische Theorie der empiristischen zu Hülfe, indem sie betont, dafs zu diesem aus der Erfahrung sich ergebenden Inhalt, der ein Müssen enthält, ein ursprüngliches Gesetz im Willen gehört, welches das Sollen erzeugt. Die rein empirische Moraltheorie hat an und für sich die Religion zu ihrer Begründung nicht nötig; diese hat nur bei der Entwicklung der Moral Hilfsdienste geleistet. Für die idealistische Moraltheorien steht das Sittengesetz von vorherein fest und ist der eigentliche Ausgangspunkt, zu dem die religiöse Auffassung nur hinzukommt; das Sittliche hat nach dieser Theorie seine Wurzeln in der Sehnsucht nach höheren Lebensbedingungen und einem volleren Lebensinhalt, nach einer idealen Vollkommenheit, die es im Göttlichen findet. Nach der empiristischen Theorie entspringt das Sittliche in dem Zusammenhang, der uns mit Andern, mit den Gemeinschaften der Familie, des Staates usw. verbindet, und in eine geistige Abhängigkeit bringt; es entsteht so der Gedanke der Menschheit, der wohl ein Müssen, aber kein Sollen in sich schliefst. Fafst man aber vom Standpunkte der idealistischen Moraltheorie die Menschheit als eine ewige Zwecksetzung für alle Menschen, hervorgegangen aus dem göttlichen Willen, auf, »so fafst und fühlt der Mensch, wenn er überhaupt religiös aufzufassen imstande ist, den Inhalt der sittlichen Anforderungen, die aus dieser Menschheit ihm entgegentreten, als unbedingte Anforderungen des ewigen Willens, als Stimme Gottes«. (Lüer a. a. O.). Die Religion gibt somit den sittlichen Idealen und Zielen die höchste Erhabenheit und die Richtung zur höchsten Vollkommenheit hin; »Menschheit, Vollendung der Menschheit, Kultur, Gemeinschaft, und selbst Wohlbefinden und Glückseligkeit, alle diese Ideale werden von Grund aus umgestaltet und erst wahrhaft Ideal dadurch, dafs die Religion den unendlichen Wert jeder Menschenseele lehrt, den ihr eine ewige Liebe gibt, dafs sie erst diesem Glauben das Gebot der Liebe einhaucht und so erst das Ideal der Gemeinschaft erfassen kann. Dazu gibt sie in dem Unsterblichkeitsglauben diesem in der Zeit so beschränkten sittlichen Leben auf der Erde einen unendlich ernsten und erhabenen Hintergrund. Und so wird erst durch die Religion dem einzelnen Menschen das höchste Ziel gesteckt: die eigene Verklärung zur göttlichen Vollkommenheit. Und gleicherweise ist nun auch die Menschheit mehr als die Trägerin einer hochgespannten Kultur oder als eine sich gegenseitig nur achtende Gemeinschaft, sondern sie wird Trägerin dessen, was die religiöse Sprache das Reich Gottes nennt; das ist die Summe aller menschlichen Vollendung unter ewigen Ideen und einer unendlichen Gemeinschaft, erfüllt von aller warmen religiösen und sittlichen Gesinnung, von Glauben und Liebe. Diese Gemeinschaft und dieses innere Leben in sich herzustellen, das ist ihr höchstes Ziel«. (Lüer a. a. O.).

Wir sehen aus diesen Darlegungen, dafs Religion und Sittlich-

keit zwei Gebiete von wenigstens relativer Selbständigkeit sind, die aber in gewisser Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig in ihrer Entwicklung fördern; die Religion kann ihr Wesen erst vollenden, indem sie auf das sittliche Gebiet wirkt, und die Sittlichkeit erhält ihre Vollendung, ihre Ideale und Weihe im Göttlichen. Wir sehen aber auch, dafs die Moral wohl mit der Religion, aber nicht mit der Kirchenlehre in natürlicher Beziehung steht; wie nachteilig es für beide Teile, namentiich aber für die Sittenlehre ist, wenn eine solche Verbindung künstlich hergestellt wird, ist schon an anderer Stelle nachgewiesen worden (Neue Bahnen: Zur Reform des Religionsunsunterrichts 1.) und soll hier nur hinzugefügt werden, was Penzig (Ernste Antworten auf Kinderfragen) in dieser Hinsicht sagt: »Es ist allzu menschlich und natürlich, dafs derjenige, dem die Sittlichkeit nur immer im religiösen Priesterkleide entgegengetreten ist, wenn er Grund zu haben glaubt, die heilige Einkleidung zu verspotten, kurzer Hand auch den sittlichen Kern verwirft. Bleiben wir auf dem Boden der realen Thatsachen, wie sie heute jeder, der die Augen offen hält, beobachten kann, ja mufs. Der Arbeitssohn besucht die Volksschule, in der für Religion wöchentlich vier Stunden angesetzt sind (während die gleichstufige »Vorschule« für die Begüterten mit zwei Stunden auskommen kann, wahrscheinlich, weil »dem »Volke« die Religion erhalten« werden mufs.) Er lernt hier die mosaischen zehn Gebote, die Bergpredigt und eine grofse Anzahl von sittlichen Sprüchen, aber alle in religiöser Form und einzig gestützt von der Autorität des Heiligen. Ein sittlicher Unterricht neben dem religiösen wird nicht erteilt, einen Kursus über Gesetzkenntnis und Bürgerpflichten erhält er nicht. Nach sieben Jahren dieser Unterweisung kommt er zum Herrn Pastor in die Konfirmationslehre. Hier wird naturgemäfs das Sittliche einfach vorausgesetzt und die spezifisch religiöse Lehre (womöglich als »Unterscheidungslehren« von anderen Konfessionen) tritt in den Vordergrund. Um die gesetzliche Berechtigung zur Erwerbsthätigkeit zu erhalten, wird er konfirmiert, d. h. er giebt die in den meisten Fällen objektiv falsche Erklärung ab, dafs er freiwillig ein lebendiges Glied der Kirche bleiben wolle. In wenigen Jahren, ja Monaten erfährt er, dafs das alles, was Schulmeister und Pfaffe ihn gelehrt hätten, »dummes Zeug« sei; ein erfahrener Genosse zeigt auch dem Gutgläubigen, wie vieles »mit der Vernunft« im Widerstreit stehe, was er gelernt. Die Konfession fällt; eine Religion neben der Konfessinn hat er nie kennen gelernt, sie braucht also nicht erst zu fallen — und welche Verbindlichkeit haben für ihn jetzt noch die Moralsprüche, die er aus dem Munde derselben Männer, an denen er jetzt irre geworden, empfangen hat? Gar keine! Der leichtfertige Atheist, Materialist ist fertig.«

Müssen diese Thatsachen nicht jedem Volksfreund und besonders den berufenen Erziehern des Volkes Veranlassung geben, einen Weg zu suchen, der uns aus dieser üblen Lage herausführt und

durch die Schule die Grundlage zu einer wahrhaft sittlichen Volksbildung legt: denn es handelt sich hier um nichts Geringeres, als um die Frage, wie ein gemeinschaftliches sittliches Bewufstsein in unser Volk gepflanzt werden kann. An Vorschlägen hierzu fehlt es nicht; im ganzen lassen sie sich in zwei Gruppen zusammenfassen: 1. Religionsloser Moralunterricht; 2. Konfessionsloser Religions- und Moralunterricht. Diesen beiden Gruppen wollen wir nun unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

Pädagogische Gedanken aus Frommels Gedenkwerk.

»Es war«, heifst es von Emil Frommels Schulzeit, »im Lyzeum nicht mehr so gemütlich wie in den früheren Klassen, »wiewohl die Herren Lehrer gelehrter waren als die der Vorschule.« Aber die Lust, mit der in dieser gelernt wurde, war dahin; erst später ging Emil auf, woran es gelegen, und er fügt hinzu: »Wissen machts eben nicht allein aus, man mufs es auch an den Mann bringen können, und das ist nicht jedes Menschen Sache, denn schlielslich mufs man nicht merken, wie gescheidt der Herr Professor ist, sondern wie gescheidt seine Buben geworden sind.«

»Den ersten Platz bekam Emil nie; er hielt sich immer mehr in der goldenen Mitte, wie er von sich selber sagt, ja er wird nicht selten unter diesen Strich gesunken sein. Von ihm selbst mag wohl gelten, was Frommel einmal selber von seinem Freunde Genhöfer gesagt, »sonderlich brillant ists ihm auf der Schule nicht gegangen, und von seinen Mitschülern hat keiner geahnt, was aus ihm wurde. Es gibt nicht lauter Schnellläufer und Wunderkinder. Schwere Wagen fahren langsam; das gilt auch von den Kindern, und je reicher der Stoff, je vielseitiger die Anlagen, die Eines in sich zu verarbeiten hat, desto mehr Zeit braucht es dazu.«

»Im allgemeinen fand der Knabe wenig Ermunterung bei den Lehrern; ja es kam so weit, dafs Einer unter ihnen Vater Frommel den Rat gab: »Lassen Sie doch Ihren Sohn lieber Handwerker werden!« Es waren wohl jene Schuljahre, die Frommel in der Erinnerung standen, wenn er einmal schreibt: »Man sagt wohl, was ein Dörnchen werden will, das spitzt sich bei Zeiten; aber nicht alle Dörnlein spitzen sich früh. Und auch nicht alles, was sich spitzt, wird darum schon ein Dörnlein. Der Heiland hat es einst seinen Jüngern verboten, ins Unkraut zu fahren und es auszureifsen vor der Zeit, dieweil auch manches wie Unkraut aussieht und doch nicht ist und Manches sich wie Weizen gebärdet und doch als Unkraut sich ausweist. Ich denke da an so manches Büblein, das während seiner Schulzeit zumeist sein Brot mit Thränen afs und seinen Cornelius Nepos samt Julius Cäsar und andere Lateiner hinunterwürgte wie einen Kolben Glaubersalz oder wie ein Täfslein Baldrianthee. Da heifst es oft: »Aus dem wird sein Lebtag nichts und wird ein-

mal ein Zuchthäusler«; aber item: »das Büblein hat sich siebenmal gehäutet und ist ein braver Mann, ein tüchtiger Amtmann oder ein geschickter Arzt oder ein guter Pfarrer geworden. Ein Bubenkopf entspricht eben nicht immer dem »Normalkopf«, den sie im Oberstudienrat haben, in welchem Alles hübsch egal zusammen passen soll«.

Mitteilungen.

(Der Vorstand und Ausschufs des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit) brachten gegenüber dem Beschlufs der deutschen Lehrerversammlung in Köln die nachfolgende Erklärung ein, die die Hauptversammlnng in Hildesheim einstimmig annahm: »Die heute hier tagende Hauptversammlung des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit erklärt gegenüber den Verhandlungen der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Köln vom 6. Juni d. J. 1. Die Ausführungen des ersten Berichterstatters, denen die Vertreterversammlung in ihrer Mehrheit zugestimmt hat, sind vorwiegend theoretisch-polemisierender Art, berühren nicht den Kernpunkt des Handarbeitsunterrichts und lassen die gewonnenen reichen Erfahrungen sowie die bis dahin erfolgte methodische Durchbildung dieses Unterrichts aufser allem Betracht. Die heutige Versammlung kann daher in diesen Ausführungen eine sachliche Bekämpfung des Handarbeitsunterrichts nicht erkennen. 2. So sehr der H. A. U. mit Rücksicht auf seine erziehenden und bildenden Momente eine allgemeine Einführung in die Schulen wünschenswert erscheinen läfst, so ist dieselbe doch nach Lage der bestehenden Schulverhältnisse und der gegenwärtigen Entwickelung des H. A. U. zur Zeit nicht möglich. Die Gestaltung, welche der H. A. U. in den Schülerwerkstätten angenommen hat, kann nicht ohne weiteres mafsgebend sein für Versuche einer allgemeinen Einführung, welche thunlichst zu fördern sind. Bei letzterer müssen dieselben pädagogischen Forderungen erfüllt sein, denen jeder verbindliche Unterricht unterworfen ist. Es ist deshalb scharf zu unterscheiden zwischen dem allgemeinen H. A. U. in der Schule und dem wahlfreien Unterricht in den Schülerwerkstätten. 3. Der deutsche Verein, dem zahlreiche Schulmänner angehören, wird die als richtig und zweckmäfsig erkannten Wege mit Entschiedenheit auch ferner verfolgen um so mehr, als ihm weite Volkskreise, insbesondere auch solche des praktischen Lebens, ihre Sympathie zuwenden und ihm seit seiner fast zwanzigjährigen Thätigkeit wachsende Erfolge zur Seite stehen.«

(Die Lage der Lehrer in Österreich.) Die »Österr. Schulztg.« berichtet: »In der letzthin stattgehabten Versammlung des Zentralvereines der Wiener Lehrerschaft referierte Herr Katschinka über die Gehaltsfrage der Lehrer. Er bezeichnete die gegenwärtigen Gehaltsansätze für unhaltbar, da viele derselben wahre Hungerlöhne seien. Heute stehe die Lehrerschaft von ganz Österreich geschlossen Schulter an Schulter im Kampfe um die Erringung einer menschen-

würdigen Existenz. In Österreich gebe es 41 804 Lehrkräfte. Hiervon beziehen 21 550 weniger als 600 fl., 10 132 weniger als 400 fl., und 1423 sogar weniger als 200 fl. Jahresgehalt. In letzterer Beziehung leuchten Tirol und Galizien voran, wo mehr als die Hälfte der Lehrpersonen weniger als 200 fl. bezieht. Aber auch in Wien giebt es Lehrpersonen, die weniger als 200 fl. beziehen; es sind das die sogenannten Substituten, von denen ein Teil nur 80--100 fl., ja einige sogar nur 40 fl. Jahresgehalt beziehen. Der Staat, fuhr Redner fort, veranschlagt für die Erhaltung eines Verbrechers eine jährliche Auslage von 380 fl., und es hat den Anschein, als wolle man Jene, welche die Jugend zu erziehen haben, mehr bestrafen als die Verbrecher. Es giebt Lehrer in den Wiener Schulen, die sich im Konferenzzimmer zusammensetzen und um 10 Kr. Wurst als Mittagsmahl essen müssen; und viele leben von Pferdefleisch. Welch schädigenden Einfluſs eine derartig notleidende Lehrerschaft auf die Volksbildung ausüben muſs, könne leicht ermessen werden.

Verein für Kinderforschung.[1])

Es ist eine unbestreitbare und oft beklagte Thatsache, daſs infolge unzulänglichen Verständnisses der physischen und psychischen Vorgänge beim Wachsen und Werden unserer Kinder die Erziehuugspraxis des Hauses wie die der Schulen und Anstalten oft Miſsgriffe begeht, welche für die Einzelnen wie für die Gesamtheit bedenklich sind. Auch das wird allgemein zugestanden, daſs die Pädagogik als Wissenschaft noch nach manchen Seiten hin der Ergänzung und der gröſseren Sicherung ihrer Grund- und Hilfswissenschaften bedarf, um zuverlässige Führerin der praktischen Erziehung zu sein. Bei der Erziehung wird die körperliche Entwicklung oft vernachlässigt und die leibliche Gesundheit beeinträchtigt, weil die physiologischen Bedingungen zu wenig bekannt sind und die Forderungen der Gesundheitspflege nicht genügend beachtet werden. Wegen mangelnden Verständnisses der pathologischen Vorgänge im Leibesleben, insbesondere der weniger auffallenden krankhaften Abweichungen von der Gesundheitsbreite, wird gegen schwächliche und kränkliche Kinder in Schule, Haus und sozialem Leben noch oft dermaſsen gefehlt, daſs die ganze Zukunft solcher Kinder dadurch aufs Spiel gesetzt wird. Der Erzieher soll zwar kein Arzt werden, aber er muſs doch wissen, wann er den Arzt zu Hilfe rufen oder wenigstens die Anforderungen im Unterrichte wie in den körperlichen Leistungen herabspannen muſs. Auch wird zu oft übersehen, daſs jede Schwächung des leiblichen Organismus zugleich seelische Hemmung verursacht. Nur in einem gesunden Leibe und vor allem in einem gesunden Nervensystem kann eine gesunde Seele wohnen. Seelische Erziehung ist darum zunächst auf die normale Entwicklung und Funktion der leiblichen Organe angewiesen und an dieselbe gebunden. Kenntnis

[1]) Aus der Zeitschrift für Kinderforschung.

des Nervensystems wie seiner normalen und abnormen Funktionen ist somit Erfordernis für das Verständnis und damit für jede planmäfsige Beeinflussung des Seelenlebens. Ohne diese Kenntnis ist auch eine zuverlässige empirische Psychologie als Grundlage der Pädagogik nicht zu gewinnen. Für den erzieherischen Erfolg ist es aber von gröfster Bedeutung, dafs der Erzieher imstande ist, die Erscheinungen des Seelenlebens seiner Zöglinge exakt zu beobachten, richtig zu deuten und praktisch zu werten: dafs er psychologisch hinreichend geschult ist. Die Kenntnis der allgemeinen Psychologie genügt ihm dafür nicht. Denn einmal berücksichtigt sie noch lange nicht hinreichend die physiologischen Bedingungen geistigen Geschehens, in deren Artung im einzelnen Menschen ja jede Individualität begründet ist. Und sodann unterscheidet sich das Seelenleben des Kindes mit seinen körperlichen Organen wesentlich von dem des Erwachsenen. Hier ist alles entfaltet, ausgereift, dort aber erst im Werden. Neben der allgemeinen Psychologie thut uns darum eine Psychologie des Kindes im besondern not, eine Lehre von der werdenden Seele, von der Genesis des Seelenlebens, die man darum am besten genetische Psychologie benennt. Diese genetische Psychologie als Lehre vom Wachsen und Werden der seelischen Fähigkeiten ist aber der bisher vernachlässigte Teil der psychologischen Wissenschaft und der fehlende Teil in der Psychologie der Pädagogik; und doch ist sie der wichtigste Zweig der Psychologie für die Pädagogik, ja, sie ist geradezu die für jede erzieherische Thätigkeit grundlegende pädagogische Psychologie. Die schwierigsten Probleme werden der Erziehung und dem Unterricht durch die seelischen Fehler der Kinder gestellt. Sie schaffen Eltern, Lehrern und Seelsorgern die meiste Mühe und Sorge; sie stellen dem Nachdenken des Erziehers die schwierigsten Rätsel; sie führen zu den bedenklichsten erzieherischen Mifsgriffen, aber auch am ersten zum psychologischen Forschen. Darum bleibt uns endlich noch die sehr wichtige Aufgabe, die Fehler der Kinder im Einzelnen zu studieren und in Verbindung mit der medizinischen Psychopathologie des Kindes allmählich eine wissenschaftliche pädagogische Pathologie zu erstreben, deren allgemeine Grundlegung Professor Ludwig Strümpell in verdienstvoller Weise angebahnt hat.

An der Erfüllung aller dieser Aufgaben sind nun zwar in erster Linie die Pädagogik und das Lehramt interessiert. Doch sind sie es keineswegs allein. Zunächst ist es auch die praktische Theologie und das Seelsorgeramt, wie dies u. a. sowohl der Arzt Dr. Römer in seiner Schrift: »Psychiatrie und Seelsorge« wie auch der Theologe D. Dr. Zimmer in seinem Schriftchen: »Sünde oder Krankheit?« in Bezug auf das Pathologische nachgewiesen haben. Der Seelsorger, der in den vorhin erwähnten Gebieten unbekannt ist, wird sich ebenso wie der Lehrer seiner möglichen Erfolge begeben. Er wird nicht blofs Krankheiten als Sünde betrachten und behandeln, sondern auch in den Mitteln und Wegen der sittlichen Besserung fehl

greifen. Auch wird er für die gesunde Seele nur fördernd sorgen können, wenn er die naturgegebenen Bedingungen seiner Seelsorge kennt und darnach handelt. Aber auch die Strafrichter, die in dem letzten Jahre in Deutschland mehr als 47 000 Jugendliche verurteilten, ohne die Mehrzahl damit zu bessern, würden andere Wege empfehlen, wenn unter ihnen das Verständnis für die obigen Fragen sich mehr und mehr ausbreitete. Die Medizin mit Einschlufs der Psychiatrie hat sich für die Erforschung der kindlichen Eigenart ohne Zweifel bereits grofse Verdienste erworben; auch haben Ärzte seit je sich bestrebt, die Erziehung des Kindes nach Leib und Seele jenen physiologischen Forderungen entsprechend zu beeinflussen. Ihre Wissenschaft wird auch für die Pädagogik wohl noch lange eine Forschungsquelle bleiben, zumal sie dadurch wissenschaftlich weit leistungsfähiger ist, dafs sie an allen Universitäten zahlreiche Lehrstühle besitzt, während die Pädagogik noch fast ganz auf autodidaktische Arbeit angewiesen ist. Die Ärzte werden darum umsomehr ein dankbares Feld betreten, wenn sie sich mit jenen Berufsständen zum gemeinsamen Kinderstudium vereinigen wollten. Auch würde ihnen durch diese gemeinsame Forschungsarbeit die beste Gelegenheit geboten, den in der Schularztfrage wiederholt geltend gemachten Einflufs auf die Schulerziehung in grundlegender Weise auszuüben. Die medizinische Wissenschaft und Kunst wird daraus aber auch selbst Vorteile ziehen. Dem Arzte kommen vielfach erst vollendete Krankheitsfälle zu Gesicht. Das Werden der krankhaften Zustände, und insbesondere deren psychische Andeutungen und Fortwirkungen, entgeht ihm bald mehr bald weniger. Krankheiten vorbeugen, ist aber ohne Frage die ethisch wertvollere und erfolgreichere Arbeit für den Arzt. Sie erfordert jedoch ein gröfseres Handinhandgehen mit psychologisch geschulten Lehrern, sowohl in Fragen des praktischen Wirkens als zum gemeinsamen Studium des Kindes nach Leib und Seele. Auch würde endlich der Arzt, insbesondere der Kinderarzt, mehr Segen stiften können, wenn er umgekehrt den Einflufs des Seelischen auf das Leibliche mehr beachten und in Gemeinschaft mit jenen Berufsständen wissenschaftlich und praktisch alle diese Fragen mit lösen helfen wollte. Alle diese an der Erziehung und Gesunderhaltung des Volkes arbeitenden Wissenschaften und Berufsstände, die leider für gewöhnlich allzuwenig Fühlung miteinander besitzen, ja nicht selten einander widerstreben, werden durch eine Vereinigung zu einer gemeinsamen Arbeit zum Wohle des Volkes aber noch zugleich eine andere Aufgabe mit erfüllen: sie werden in unserm Volksleben Brücken schlagen helfen, die der Wissenschaftsegoismus wiederholt abzubrechen drohte, Verbindungen knüpfen helfen, die geeignet sind, unser öffentliches Erziehungswesen vor der Einseitigkeit der Scholarchie und Bureaukratie zu bewahren.

Solche oder ähnliche Erwägungen bestimmten eine gröfsere Anzahl Lehrer aller Schularten und aus den verschiedensten Staaten,

die sich 1898 in einem Ferienkursus in Jena zu gemeinsamem Weiterstudium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften vereinigt hatten, die Gründung eines allgemeinen Vereins zur Erforschung der Eigenart unserer Kinder anzuregen und einzuleiten. Als den geeigetsten Weg erachtete man zunächst folgenden: Erstens solle die Vereinigung dafür sorgen, dafs alljährlich in dem 14 tägigen Fortbildungskursus für Lehrer die bisherigen Vorlesungen über alle jene Wissenszweige noch vermehrt werden. Zweitens solle alljährlich eine Versammlung zur gemeinsamen Verhandlung stattfinden, die bis auf weiteres unmittelbar vor dem Beginn des Ferienkursus für Lehrer und am Schlufs des Kursus für Ärzte stattfinden solle. Diese Versammluug solle einstweilen in Jena tagen, weil Jena der geeignetste Vorort für diese Bestrebungen sei. Denn Jena liege im Herzen Deutschlands und sei so von allen Seiten leicht zu erreichen; Jena sei die einzige Universität Deutschlands, welche einen eigenen Lehrstuhl für Pädagogik mit einer besonderen Übungsschule als Versuchsfeld besitze. Hier bildeten die bisherigen Dozenten der Ferienkurse für Pädagogik, physiologische Psychologie, Schulhygiene, pädagogische Pathologie etc. einen ständig vorhandenen Stamm von Beteiligten. Von hier aus hätte die von Trüper, Koch, Ufer und Zimmer herausgegebene Zeitschrift für pädagogische Pathologie »Die Kinderfehler« nebst einer von Ufer, Koch und Trüper herausgegebenen Sammlung von längeren Abhandlungen, betitelt »Beiträge zur Kinderforschung« und die von Ziehen und Schiller herausgegebene Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der »Pädagogischen Psychologie und Physiologie« bereits eine grofse Gemeinde von Mitarbeitern und Lesern aus all jenen Berufsklassen gesammelt. Jena sei also ohnehin schon ein Sammelpunkt für diese Bestrebungen. Im übrigen aber solle die Vereinigung alle deutschredenden Interessenten der Kinderforschung zusammenfassen, die sich je länger je mehr in Ortsgruppen gliedern werden. Als Organ der Vereinigung solle jene Zeitschrift dienen, welche fortan als V. Jahrgang und unter dem erweiterten Titel »Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pägagogischen Pathologie« erscheint. (Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza. Jährlich 6 Hefte von je 3 Bogen. Preis 4 Mark).

Zeitstimmen.

»Im Sinne unserer Zeit — die Ansichten der Zeiten sind verschieden gewesen — mufs man einen allgemein gebildeten Mann kennen, der gelernt hat, mit scharfem Denken das Wesen vom Schein zu unterscheiden und den Zusammenhang der oft recht verwickelten Erscheinungen des menschlichen Lebens, Thuns und Treibens zu verstehen, der auf einem bestimmten Wissensgebiet völlig zu Hause ist und ein Verständnis sich erworben hat für unsere Kultur und die Anforderungen der Gegenwart, für die Auf-

gaben, die ihm Gesellschaft und Staat heute in so hohem Maſse stellen, der nicht nur seinen eignen Beruf, seine besonderen Angelegenheiten und Interessen kennt, sondern auch über denselben hinaus sich dem reichen öffentlichen Leben nicht entzieht.« (F. Moldenhauer).

Über europäische Schulverhältnisse berichtet H. Raab, weiland Staatsschulsuperintendent in Illionis in Pädag. Monatssch. (I. 4.) auf Grund von Beobachtungen, die er 1895/96 in Frankfurt a. M., im Groſshzt. Hessen, in einigen französischen Provinzen, in Hannover, Ostfriesland, Italien und der Schweiz und 1899 in Dresden gemacht hat. Der Verfasser bespricht darin zunächst die Organisation der Schulen im allgemeinen. Bezüglich der Simultanschulen in Deutschland sagt er: »In Norddeutschland hat diese Schule noch keinen festen Fuſs fassen können, und die Lehrer, mit denen ich über diesen Gegenstand sprach und denen ich meine Verwunderung über diese Rückwärtserei ausdrückte, sind gegen die Einrichtung, weil — ja nun, weil ein gewisser Oberschulrat, der einen berühmten Namen hat, sich dagegen ausgesprochen hat. Und das nennt sich liberal und human!!!! Ferner wendet sich der Verfasser scharf gegen die Thatsache, daſs vielfach noch Lehrerinnen an den Volksschulen verwendet werden, die keine seminarische Ausbildung haben, resp. daſs nicht für dieselbe seitens der Regierungen Sorge getragen wird; »wenn dann doch einmal die Frau an der Seite des Mannes in der Erziehung nötig sein soll, so sollte der Staat ihr auch dieselbe Gelegenheit zum Erwerb der Tüchtigkeit im Fache gewähren, damit sie im Wettbewerbe nicht vor der Zeit unterliegt.«

C. Referate und Besprechungen.

Litteraturbericht über die Pädagogik und deren Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

II. (Schlufs.)

L. Magnus gibt den Freunden und Verehrern des Schulrats Hechtenberg ein Bild von dessen Leben und Streben (136 S. 1,50 M. Gütersloh, Bertelsmann), das auch andere Schulmänner mit Interesse lesen werden.

Von »Dr. L. Kellner, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen« ist die 11. Auflage erschienen (300 S. 2,40 M Freiburg i. B. Herder 1899). Die Verlagsbuchhandlung hat sich, da der Verfasser gestorben ist, auf eine Durchsicht des Buches von fachmännischer Seite beschränkt, sonst dasselbe unverändert gelassen. Die konfessionelle Richtung des Verfassers kommt, ohne verletzend zu sein, deutlich zum Ausdruck; es ist daher in erster Linie für katholische Lehrer bestimmt.

H. Reinecke hat »A. Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern« fortgeführt; die 19. Aufl., die uns vorliegt, hat Dr. J. Plath herausgegeben (380 S. 4 M. Leipzig, Dürr) und darin die Artikel über Melanchthon, Basedow, Harnisch und Diesterweg neu bearbeitet; auch sind Lesestücke aus den Werken der beiden letztgenannten Pädagogen aufgenommen worden.

Eine übersichtliche und zusammenfassende Darstellung der »Geschichte der Pädagogik« gibt Fr. Kirchner (221 S. geb. 3 M. Leipzig, Weber, 1899); sie kann bei der Wiederholung behufs Ablegung einer Prüfung gute Dienste leisten. Begeisterung für den Erzieherberuf, wie der Verfasser meint, kann jedoch ein solcher Abrifs nicht erwecken. Bei einer neuen Auflage müfste die Neuzeit ausführlicher behandelt werden.

Von Dr. Schumann, »Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten. II. Teil: Geschichte der Pädagogik« ist die 8. Auflage erschienen (332 S. 3 M. Hannover, Meyer). Auch hier kommt die Neuzeit zu kurz weg; Dörpfeld wird mit zwei Druckzeilen und die Entwicklung der Methode des Volksschulunterrichts mit 14 Seiten abgethan. Wir können uns überhaupt für den Leitfaden mit seiner Unmasse von Namen und Zahlen nicht begeistern; er macht die Geschichte der Pädagogik zu einem Lernstoff, der gedächtnismäfsig angeeignet wird und macht es unmöglich, dafs der junge Lehrer sich mit Verständnis und Interesse in das Studium gröfserer Werke versenkt. Auch das gröfsere »Lehrbuch der Pädagogik« von Dr. Schumann und Prof. Voigt, dessen I. Teil die »Geschichte der Pädagogik« behandelt und von dem die 11. Auflage vorliegt (460 S. 4,50 M. Hannover Meyer) leidet an dem Fehler der Anhäufung von Namen und Zahlen.

Diesem gedächtnismäſsigen Ansammeln von Namen und Zahlen im Unterricht und in den Leitfäden der Geschichte der Pädagogik soll in der »Handkarte zur Geschichte der Pädagogik von Seminarlehrer Vogel (nebst Begleitwort und alphabetischem Namensverzeichnis 1,20 M. Nürnberg, Korn) eine Stütze geboten werden; wie wertlos eine solche ist, mögen nur einige Namen bezeigen, die wir angeben: Gorhau (Stephani), Voltlage (Orerberg), Aresing (Sailer). Wir können der Karte keinen Wert beimessen.

Schulrat und Seminardirektor Förster hat dagegen in der 3. Auflage seiner »Tabellen zur Geschichte der Pädagogik« (81 S. 1,70 M. Strassburg, Bull 1899) das Zahlenmaterial beschränkt und den Textinhalt vermehrt; durch die klare und übersichtliche Form der Darstellung eignet sich das Buch zur Wiederholung behufs Vorbereitung zur Prüfung.

Eine »Geschichte der Erziehung und des Volksschulwesens mit besonderer Berücksichtigung Württembergs« hat Kaiſser herausgegeben (379 S. 3,50 M. Stuttgart, Roth, 1899). Der Verfasser gibt das Wesentliche und Wissenswerteste aus der Geschichte der Pädagogik und der Entwicklung der Volksschule in Form von konkreten lebensvollen Bildern der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten und der interessantesten und folgenrichtigsten Änderungen und Verbesserung auf dem Gebiet der Volksschule; daſs er ein strenger Katholik ist, sieht man aus dem Inhalt wie aus der Auswahl des Stoffes.

Für Studierende und Kandidaten des höheren Schulamts gibt Dr. F. Rausch das Wichtigste aus der »Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts« (169 S. 2,40 M. Leipzig, Deichert Nachf.); im wesentlichen hat er sich auf einen Auszug aus den Werken von Paulsen, Ziegler, Kämmel, Schiller u. a. beschränkt.

Die »Kurzgefaſste Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens« von J. Böhm (Nürnberg, Korn 1899. 2,20 M) liegt in 7. Auflage vor; sie gibt eine übersichtliche und objektive Darstellung der wichtigsten Thatsachen aus der Geschichte der Pädagogik.

»Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker« bietet E. Sperber; sie sollen als »Unterlage für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik und zur Förderung der Privatlektüre für evangelische Seminare« dienen; jedem Abschnitt geht eine Biographie und eine das Verständnis vermittelnde Einleitung voraus. Heft I (2. Aufl. 242 S. 2,40 M) enthält Abschnitte aus den Schriften von M. Luther, Melanchthon, Zwingli, Bugenhagen, Brenz, Ickelsamer, Nik. Hermann, V. Trotzendorf, M. Neander, Montaigne, Ratke, Comenius, dem Schulmethodus und Locke; Heft II (2. Aufl. 248 S. 2,40 M.) desgleichen von Fénelon, Franke, *principia regulativa* und Reglement von 1738, Flattich, General-Landschulreglement von 1763, Felbiger, Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann, Rochow; Heft III soll die Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart umfassen, Heft IV von den Griechen bis zur Reformation reichen.

Einen recht wertvollen Beitrag zur Geschichte des Volksschulwesens bietet das Werk: »Geschichte des hessischen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert von Kimpel (I Bd. 353 S. geb. 3 M. Kassel, Baier u. Cie.); seine auf Quellenstudien beruhende Darstellung, die im vorliegenden Bande bis zum Untergange des Kurfürstentums reicht, ist eine Leidensgeschichte des kurhessischen Volksschullehrerstandes.

Ebenso verdienstvoll ist das Werk von Hollack und Tromnau, Geschichte des Schulwesens der Kgl. Haupt- und Residenzstadt Königsberg in Pr. mit besonderer Berücksichtigung der niederen Schulen (740 S. geb. 20 M. Königsberg i. Pr. Bons Verlag 1899), das ebenfalls auf eingehenden Quellenstudien (Staats-, Kirchen- und Stadtarchiv, Schularchive A) beruht. Die »Neuen Bahnen« haben bereits eine eingehende Besprechung dieses Buches gebracht.

Die 1814 von Harnisch und Krüger gegründete Zeitschrift »Der Schulrat an der Oder«, in welcher die Pestalozzische Pädagogik vertreten wurde, enthält wertvolle Beiträge zur Geschichte des preussischen Volksschulwesens; Schulrat Plath hat aus den nunmehr selten gewordenen sechs Jahrgängen eine Auswahl der wertvollsten Abhandlungen getroffen, dieselben systematisch geordnet und in einen Band vereinigt (322 S. 6 M. Leipzig, Dürr); ein Teil der Abhandlungen ist wörtlich gegeben, von einem andern sind einzelne Abschnitte wörtlich, die andern auszugsweise dargeboten u. s. w.

»Die Förderung des Volksschulwesens im Staate der Hohenzollern« ist von Dr. Bartholome dargestellt (157 S. Düsseldorf, Schwann, 1900, 2 M); das Buch ist von einem preufsischen Seminardirektor für preufsische Seminarien geschrieben, womit die Richtlinien für Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffs gegeben sind. Eine kritische Darstellung kann man daher in demselben nicht finden.

Ein »Handbuch des preufsischen Schulrechts« hat Kretzschmar herausgegeben (336 S. 3 M. Leipzig, Peffer, 1899); es umfafst das ganze Schul-, Jugend- und Lehrerbeamtenrecht.

»Die Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiet bei Mager« ist der Inhalt eines Schriftchens von Dr. Schneider (92 S. 1,60 M. Wiesbaden, Behrend); der Verf. erörtert in der Einleitung den Gedanken der Selbstverwaltung, stellt dann dar, welche verwandte Ansichten Mager bei Hegel, Schleiermacher, Herbart und Humboldt findet, bringt Magers Anschauungen zur Darstellung und gibt zum Schlufs einen zusammenfassenden Vergleich der Ansichten von Mager und Dörpfeld.

Endlich sei noch ein wertvoller Beitrag für die Geschichte des Gelehrtenschulwesens erwähnt: »Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Register. Quellen für die Schul- und Universitätsgesch. d. 15. u. 16. Jahrh. Von Dr. A. Bömer in Münster i. W. 2. Teil. Von Barlandus bis Corderius 1524—1564. 124 S. (Texte und Forschungen zur Gesch. der Erziehung und des Unterrichts von Prof. Dr. K. Kehrbach). Berlin 1899, J. Harrwitz. 2 M.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

»Über Drama und Theater« betitelt sich ein Buch, welches fünf Vorträge von Alfred Freiherrn von Berger enthält (Leipzig, Ed. Avenarius, 1900). Im 1.—3. Vortrage bespricht der Verfasser die Ursache und Ziele der modernsten Litteraturentwicklung, wobei besonders Ibsen und sein Einflufs auf das moderne Drama eine eingehende Erörterung erfährt; im vierten Vortrag wird die Frage: »Wie soll man Shakespeare spielen?« beantwortet und im fünften: »Die Bedeutung des Theaters für die moderne Gesellschaft« besprochen.

Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens giebt O. Lyon in dem Werk: Das Pathos der Resonanz (202 S. B. G. Teubner 1900). Der Titel des Buches erscheint uns und wohl manchem Leser der »N. B.« recht sonderbar; aber man lasse sich durch denselben von der Lektüre des Buches nicht abschrecken. Der Verf. bezeichnet die Wechselbeziehungen der beiden Grundkräfte des Lebens, der Assimulation und der Produktion, als Resonanz; das Streben nach Berührung einer Lebenserscheinung mit einer andern aber nennt er das Pathos der Resonanz. Von diesen Lebenserscheinungen aus soll die Kunst ihre Gesetze erhalten; solche Gesetze sucht der Verfasser aufzustellen. Mögen nun auch diese Gesetze infolge ihrer Ableitung etwas fremdartig klingen (»Alles Leben ist Rotation — Alles Leben ist Resonanz — Das Genie ist das Pathos der Resonanz — Alle Kunst ist gesteigerte Resonanz), so geben uns doch die Erörterungen über »die moderne Kunst«, über »Individual- und Sozialphilosophie« und die »Kritik« beider Richtungen, über das »Genie« und die »Kunst« so wertvolle Gedanken, dafs wir reichlich für alles entschädigt werden, was wir nebenher mit in Kauf nehmen müssen.

Dr. R. Lothar, Dichter und Darsteller. III. Dante von K. Federn (234 S. kart. 4 M. Leipzig, E. A. Seemann und Gesellschaft für graph. Industrie. 1899). — Wir haben dem Leser der »N. B.« bereits mit dem I. Bd. dieser fein ausgestatteten Sammlung — Goethe — bekannt gemacht; ihm reiht sich ebenbürtig nach Inhalt, Form der Darstellung und Ausstattung der vorliegende Band an. Dante gehört wie Goethe der Weltlitteratur an; mit Goethes Faust läfst sich nur eine Dichtung wie Dantes »*Divina Comedia*« vergleichen; beide Dichtungen sind, wie K. Federn sagt, »nicht nur Menschheitsgedichte, in denen die Frage des Menschen und seiner Bestimmung aufgeworfen wird, in denen wir »vom Himmel durch die Welt zur Hölle« oder umgekehrt geführt werden und in Bild und Symbol alle Kreise des Daseins wahrnehmen können, sondern das wesentlich Gleiche, der Grund, weshalb ich den »Faust« nenne und nicht die »Messiade« oder »Das verlorene Paradies«, ist das Persönliche und Aktuelle der beiden Dichtungen; sie erzählen nicht Schöpfung und Sündenfall wie Milton, nicht die Passionsgeschichte wie Klopstock, sie singen nicht kosmische Epen aus ferner, vergangener Zeit, sondern Dante und Goethe bleiben fest in der Gegenwart stehen und reifsen rechts und links von uns die Pforten des Jenseits auf, die immer neben uns liegen, sie öffnen

die Wand unseres Zimmers und zeigen die mystischen Reiche, in denen wir allzeit wandeln«, sie »enthalten das Problem des emporringenden Menschen«. Allerdings ist »Faust« ein völlig moderner Mensch, der ideale Typus des modernen Menschen, und modernes Leben resp. das Leben aus Goethes Zeit spielt in der Dichtung, bildet den Hintergrund derselben: Dantes Dichtung dagegen führt uns in die ferne Vergangenheit, ins Mittelalter, und macht uns mit mittelalterlichem Leben und mittelalterlichen Menschen bekannt. Diese mittelalterliche Welt liegt den meisten Gebildeten in ihren Einzelheiten zu fern, um ihre Kenntnis allgemein voraussetzen zu können; dieselbe aber ist zum Verständnis von Dantes Leben und Dichtungen nötig. Daher hat der Verfasser im ersten Teile seines Werkes die Zeiten und das Leben geschildert, in welchen Dante wurzelte und sich entwickelte; wir lernen hier die Welt- und Lebensauffassungen kennen, aus denen seine Dichtungen hervorgingen. Dieser Teil wird selbst von dem Kundigen mit Interesse und Nutzen gelesen werden; denn mit grofser Sachkenntnis, gestützt auf das Studium der Dokumente, Chroniken, Dichtungen und Bildern dieser Zeit, schildert der Verfasser uns das mittelalterliche Kultur- und Geistesleben. Der zweite Teil beschäftigt sich dann mit Dante selbst, mit seinem Werk, seinem Leben und im letzten Kapitel mit seiner *Divina Comedia*, in welcher er seine Erlösung zur Darstellung bringt, in dem er seine Befreiung fand, über die Welt aber das Gericht hält. Circa 150 schöne Abbildungen erleichtern das Verständnis und sind eine Zierde des vorzüglich ausgestatteten Werkes, sie bringen zugleich die Reflexe zur Darstellung, welche die Kunst der Zeitgenossen Dantes und der Nachwelt aus den Strahlen der göttlichen Komödie zurückwirft.

Für Volksbibliotheken.

Biographische Volksbücher — Lebensbilder aus dem neunzehnten Jahrhundert. (R. Voigtländers Verlag in Leipzig. — No. 74—77: Heinr. Schliemann und seine Homerische Welt von Dr. J. Nelson. 125 S. 1 M. — No. 78—81: Thomas A. Edison, der Erfinder von Oberlehrer Franz Pahl. 114 S. 1 M.) — Über den Wert der Biographien volkstümlicher Personen für Volksbibliotheken noch etwas zu sagen, dürfte unnötig sein; denn es kann doch kaum ein Lesestoff anziehender, lehrreicher und wahrhaft bildender wirken als lebenswahre und formgewandte Schilderungen des Lebens und Wirkens bedeutender Persönlichkeiten; das gilt ganz besonders auch von den vorliegenden Bändchen, deren Verfasser es verstanden haben, mit der Darstellung des Lebens auch die Einführung in die wissenschaftlichen und technischen Gebiete, welche die betreffenden Männer vertreten und besonders gefördert haben, zu verbinden; so wird also der Leser bei Schliemann mit der griechischen Altertumskunde und bei Edison mit der Telegraphie, mit Telephon, Mikrophon, Phonograph u. a. wichtigen Erfindungen auf dem Gebiet der Elektrizität und des Magnetismus bekannt gemacht. Aber abgesehen davon, wird jeder Leser

mit Interesse dem Lebensgange dieser Männer, die sich aus eigener Kraft aus der Niedrigkeit zu den höchsten Stufen der menschlichen Gesellschaft emporarbeiteten, folgen; bei thatkräftigen Naturen aber erhöhen solche Vorbilder die Ansprüche an die eigenen Leistungen und stählen die Thatkraft im Kampfe des Lebens.

Hansjakob, Erzählungen aus dem Schwarzwald. Hansjakob ist ein katholischer Geistlicher in Freiburg i. B., der auch im politischen Leben s. Z. eine Rolle gespielt hat; er ist von jeher ein Mann kritischer Oppositionslust, die sich aber hauptsächlich gegen den Staat richtet, mehr Demokrat als Ultramontaner, sonst aber ein echtes Kind des Volkes, ein echter Schwarzwälder. Seine kirchlichen und politischen Anschauungen treten auch in seinen Erzählungen hervor, ohne jedoch nach irgend einer Seite zu verletzen; die Erzählungen behandeln das Bauernleben im Schwarzwald, und dazu gehören eben auch die politischen und kirchlichen Strömungen in demselben. Seine Bauern sind Originale; diese findet man, so sagt er mit Recht, nur noch da, wo die moderne Kultur noch nicht ihren Einfluſs geltend gemacht hat; aber es sind auch Sonderlinge, die schlecht in die heutige Welt passen. Hansjakob aber liebt sie und haſst die moderne Kultur, welche der Racker von Staat durch die Schule verbreitet; er zeichnet sie nach der Natur und dem wirklichen Leben und unterscheidet sich in dieser Hinsicht von seinem Landsmann Berthold Auerbach, dessen Bauern städtische Gestalten in bäuerlichen Kleidern sind. Fehlt nun seinen Erzählungen auch der poetische Schmelz, wie wir ihn bei Anzengruber und Rosegger finden, so sind sie um so volkstümlicher und geben ein um so treueres Bild vom Leben und Treiben der Schwarzwälder; nur die Fremdwörter dürften etwas seltener sein, — warum auch immer durchleuchten lassen, daſs der Erzähler studiert hat und in fremden Zungen reden kann. Wer aber kann Hansjakobs Erzählungen lesen, ohne selbst sich in Gedanken in die Jugendzeit versetzt und die Menschen der Zeit und des Ortes lebendig werden zu sehen? Wer kann sie lesen ohne diese schönste Zeit des Lebens nicht in Gedanken noch einmal zu durchleben? Darin liegt der Reiz von Hansjakobs Erzählungen und auch ihr sittlich bildender Wert; die ultramontanen und demokratischen Anschauungen des Verfassers muſs der Leser dabei in Kauf nehmen, sie werden ihn aber, wenn er es nicht schon ist, weder zu einem Ultramontanen noch zu einem Demokraten machen. Hansjakobs ausgewählte Schriften in der Volksausgabe, die bei Georg Weiſs in Heidelberg in 8 Bdn. (15 M.) erschienen ist, enthalten: 1. Aus meiner Jugendzeit (einz. 2 M). 2. Aus meiner Studienzeit (einz. 2 M). 3. Wilde Kirschen (2,50 M). 4./5. Dürre Blätter (3,60 M). 6./8. Schneeballen (5,60 M).

»Wolkenkukuksheimer Dekamerone« nennt Ed. Aly sein Buch (Berlin, F. Fontane u. Co. 5 M), in dem er in humoristischer Weise den Kampf zwischen der groſsen Welt über den Wolken und der kleinen des täglichen Lebens schildert; auf der einen Seite steht die Welt des Träumens, auf der andern die der Wirklichkeit. Das Buch verfolgt erzieherische Zwecke; mit leichtem, nie verletzendem Spott streift es die Auswüchse auf allen Gebieten des modernen Lebens, bekämpft es Pharisäer-

und Philistertum. Dabei will es den Leser erfreuen; er soll mit dem Verfasser lachen und weinen. Allerdings ist das Buch nicht nach jedermanns Geschmack; aber es wird seine Leser finden.

Als Meister in der Schriftstellerei in der Art des »Wolkenkukuksheimer Dekamerone« ist Wilhelm Raabe bekannt. Wenn er auch ein volkstümlicher Erzähler, ein Volksschriftsteller im engeren Sinne, wegen der vielfachen Einflechtung etwas den Gelehrten zu sehr verratenden Ausführungen nicht genannt werden kann, so wurzeln doch alle seine Erzählungen im Volksboden; »er hat«, sagt A. Stern von ihm, »das Menschliche im Menschen auf das Zarteste entdeckt und die Verschwisterung der treibenden Neigungen und Eigenheiten mit der Gewohnheit heiter und teilnehmend enthüllt.« Infolgedessen tritt bei ihm die Liebe zu der Kleinwelt, im Natur- und Menschenleben, zu den Originalen und den leiblich und geistig Armen stark hervor; diese Liebe kommt in humoristischer und dadurch in so schonender Weise zum Ausdruck, wobei allerdings in manchen Erzählungen die Breite desselben etwas ermüdend wirkt. Von seinen zahlreichen Schriften seien hier folgende genannt: Der Hungerpastor (4 M.); Drei Federn (3 M.); Christoph Pechlin (3 M.); Das Odfeld (3 M.); Der Dräumling (2 M.); Ein Frühling (3 M.); Kloster Lugau (6 M.); Hastenbeck (6 M.); Stopfkuchen (6 M.); Pisters Mühle (3 M.); Die Akten des Vogelsangs (6 M.); Ges. Erzählungen (I. u. II. Bd. à 4 M.) Sämtliche genannte Schriften sind bei Otto Janke in Berlin erschienen. Sie setzen sinnige Leser voraus, die sich in die Welt des Dichters, die er in seinen Erzählungen zur Darstellung bringt, versenken; sie müssen gelesen und dürfen nicht verschlungen werden. Aber um so nachhaltiger wirken sie aufs Gemüt, lassen sie den Leser die veredelnde Macht der Poesie erfahren; sie zeigen ihm die Schwächen und die Kräfte der Menschen und des deutschen Volkes und wirken strafend und mahnend. In Raabes Dichtungen offenbart sich, wie Otto sagt, »eine hohe, edle Gesinnung, die sich als Vaterlandsliebe, wahre Religiosität, Wahrhaftigkeit und echte Menschlichkeit auf Grund einer wahren Welterkenntnis äufsert.«

Anton Ohorn hat im Gewande der historischen Erzählung: »Der Tempelhauptmann« (376 S. Leipzig, Hr. Bredt. 1899, 3,60 M.) in möglichst engem Anschlufs an die geschichtliche Überlieferung die Ursachen und den Verlauf der Kämpfe, die sich zur Zeit der Zerstörung Jerusalems abspielten, in anschaulich und lebendiger und dadurch in einer das Interesse des Lesers fesselnden Weise zur Darstellung gebracht; den Tempelhauptmann Eleazar, der hinsichtlich der Kühnheit, Entschlossenheit und Vaterlandsliebe unter allen jüdischen Patrioten hervorragt, hat er meisterhaft gezeichnet. An den entsprechenden Stellen der Erzählung sind einzelne kulturhistorische Episoden geschickt eingeflochten: sie erhöhen den belehrenden Wert des Buches. Das Ganze zeigt uns eine dem Untergange geweihte Nation, die in ihren letzten Zügen liegend sich noch einmal aufrafft, um sich von der Fremdherrschaft zu befreien und ein neues Leben zu beginnen; allein ihre Zeit ist vorüber, was in ihr noch lebenskräftig ist, das konzentriert sich in der aus ihr hervorgegangenen Person, die im Christentum eine neue Welt- und Lebensanschauung schuf.

Von W. H. Riehls Geschichten und Novellen (Gesamt-Ausgabe, vollständig in 44 Lieferungen à 50 Pf., Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger G. m. b. H.) enthalten Band 4 »Neues Novellenbuch«, Bd. 5 die Geschichten »Aus der Ecke«, eine Sammlung von Novellen, von der Riehl selbst im Eingang des Buchs mit einer wahren Vaterfreude spricht und Bd. 6 sechs neue Novellen »Am Feierabend«: auch von ihnen kann man sagen, wie von allen Riehl'schen Geschichten und Novellen: sie sind innerlich erlebt und wirken darum auf das innere Leben des Lesers.

»Heinrich Seidels erzählende Schriften« erscheinen vollständig in 53 Lieferungen à 40 Pf., (Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger G. m. b. H.) Auf die Leberecht Hühnchen-Hefte folgen die Vorstadtgeschichten I und II und die Heimatgeschichten; überall zeigt sich der Erzähler, welcher das Gute und Liebe im Menschen fein herausfindet und gemütsvoll in schlichter Sprache darstellt.

Adalbert Stifter's Ausgewählte Werke. Volksausgabe in einem Bande mit einer Schilderung über des Dichters Lebensgang von Rud. Holzer. (Linz, E. Marcis, 1900. 10 Lieferungen à 35 Pf.) Lieferung 2—5 enthalten von den beliebten Erzählungen Stifters: Der Hochwald, Die Narrenburg, Die Mappe meines Urgrofsvaters, Abdiar, Das alte Siegel, Der Hagestolz, Brigitte, Der Waldsteig, Der beschriebene Täumling, Die Schwestern, Granit. Wir haben von der Eigenart der Stifter'schen Schriften und ihrer Bedeutung sowie über die vorliegende Ausgabe schon früher eingehend berichtet.

Litterarische Mitteilungen.

»Die Alkoholfrage im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Genufsmittel« wird von Erdmann (Bamberg, Handelsdruckerei, 3 M.) behandelt; der Verfasser ist ein Gegner sowohl der spirituosen Getränke als auch des Tabaks und behandelt die vorliegende Frage vom wirtschafts- und gesellschaftskritischen Standpunkt. Er geht von der Natur- und Wirkung der Genufsmittel aus, bespricht deren Gebrauch im Altertum, im Mittelalter und in der Gegenwart und endlich die Bestrebungen zur Einschränkung des Alkoholverbrauchs und der Genufsmittel in der Zukunft. Wie schädlich der Mifsbrauch des Alkohols auf die Gesundheit des Volkskörpers einwirkt, ist genugsam bekannt; Strafanstalten, Irren-, Kranken- und Armenhäuser enthalten die traurigsten Belege dafür.

»Wohnungsnot und Wohnungsjammer«, ihr Einflufs auf die Sittlichkeit, ihr Ursprung aus dem Bodenwucher und ihre Bekämpfung durch demokratische Städteverwaltung werden von Dr. H. Kurella (Frankfurt a./M. R. Hülsen, 1900, 1,20 M.) besprochen; der Verf. stützt seine Darlegungen auf eigene Erfahrungen und das Studium der einschlägigen Litteratur.

In der von v. Kirchmann begründeten »Philosophischen Bibliothek« (Dürr'sche Buchhandlung in Leipzig) ist ein »Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe von Dr. Kirchner, Prof., in 3. Auflge. erschienen (508 S. 5 M.), welches schnell und sicher über

die wichtigsten philosophischen Begriffe orientiert, über deren Auftreten in der Geschichte der Philosophie kurz berichtet, und Litteraturnachweise gibt. Interessenten wird das Verzeichnis des philosophischen Verlags genannter Firma kostenfrei zugestellt.

Das »Encyklopädische Handbuch der Pädagogik« von Prof. Dr. Rein liegt nun vollendet vor; es umfafst sieben Bände. Dem letzten Bande ist ein systematisches Inhaltsverzeichnis und ein Autorenregister beigegeben. Sind auch die einzelnen Arbeiten nicht gleichwertig und kann bei einem solchen Werk von Einheit keine Rede sein, so ist es doch ein schätzenswertes Handbuch der Pädagogik, wie wir bisher kein solches besafsen. Wie uns der Verleger mitteilt, ist die starke Auflage des Werkes bereits mit dem Erscheinen des letzten Bandes vergriffen gewesen, so dafs viele Bestellungen unerledigt bleiben mufsten; infolgedessen ist eine neue Auflage in Vorbereitung, welche durch eine Anzahl neuer Artikel und durch Darstellung des ausländischen Unterrichtswesens vermehrt, in 8 Bänden zum Preise von à 15 M. erscheinen soll. Denjenigen, welche ihre Bestellung bereits vor dem Erscheinen des ersten Halbbandes aufgeben, soll ein Vorzugspreis gewährt werden. Unsererseits möchten wir hier den Wunsch aussprechen, dafs bei dieser neuen Auflage nicht nur die einzelnen Artikel einer Durchsicht und wo nötig einer Verbesserung unterzogen, sondern auch die zusammengehörigen Partien von einem Bearbeiter mehr einheitlich gestaltet werden möchten; dabei dürfte ganz besonders darauf zu achten sein, dafs die Darstellung im einzelnen so knapp als möglich sein und alles Nebensächliche und Überflüssige ausgeschieden werden mufs.

»Der Kampf des Idealismus und des Materialismus um die Volksschule« wird von W. Killmer (Wittenberg, H. Herrosé 1900) zur Darstellung gebracht (13 S. 20 Pfg.); der Verfasser zeigt, dafs die im preufs. Landtage ewig wiederkehrenden Rufe nach einem »christlichen Schulgesetze« und nach reaktionären Änderungen in unseren Volksschulen von seiten der »Stützen von Krone und Altar« aus dem Materialismus und nicht, wie es scheint, aus dem Idealismus geboren sind.

Eine Anthologie Goethe (Porträt Goethes nebst biographischer Einleitung; Gedichte; Scenen aus »Götz«; fast den ganzen ersten Teil des »Faust« mit verbindendem Text; einige Stellen der »Italienischen Reise«; sowie das Sesenheimer Idyll aus »Wahrheit und Dichtung«; eine Probe aus »Eckermann, Gespräche mit Goethe« und zuletzt Weisheitssprüche) — alles für 10 Pfg. hat Dr. L. Jacobowski bei G. E. Kitzler, Berlin S., Dresdenerstrafse 80 erscheinen lassen; das Schriftchen soll dem Volke »seinen Goethe« geben!

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Z. f. Ph. u. P. = Zeitschrift für Päd. Psychologie u. Pathologie. — P. M. = Päd. Monatshefte. — Rh. Bl. = Rheinische Blätter. — P. St. = Pädag. Studien. — P. Bl. = Pädag. Blätter.

Die Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht von Pappenheim. Z. f. Ph. u. P. II. 3.

Der ethische und pädag. Wert des Erzählens passender Geschichten. P. M. I. 7.

Die soziale Aufgabe des Lehrerseminars v. Klähr. P. St. XXI. 4.

J. G. Dreſsler. P. Bl. 1900. 3.

Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen. P. Bl. 1900. 4.

Wert der Kinderpsychologie f. den Lehrer von Dr. Stimpfl. P. Bl. 1900. Nr. 6. 7.

Die Eigenart des Seminarunterrichts v. Muthesius. P. Bl. 1900. 7.

Deutsche Dichter in Auswahl fürs Volk von H. Houben. Berlin, Kitzler.

Kirchliche Fälschungen von Thudichum. Berlin, Schwetschke u. S.

Die Ethik von J. G. Fichte im Zusammenhang mit ihren philosophischen Voraussetzungen. 78 S. 1,50 M. Leipzig, Kößling.

Lotze als Anthropolog von Seibert. 131 S. 2,50 M. Wiesbaden, Ferger.

Tierkunde unter grundsätzlicher Betonung der Beziehungen zwischen Lebensverrichtungen, Körperbau und Aufenthaltsort der Tiere. 3. Aufl. 436 S. geb. 4,80 M. Leipzig, Freytag.

Mädchenerziehung u. Frauenberuf von Wollberg, Dr. 168 S. 2 M. Berlin, Öhmigke.

Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan der achtklassigen Bürgerschule von Pfeifer, Rekt. 248 S. 4,60 M. Gotha, Thienemann.

Die Bearbeitung pädagogischer Themen v. Schwochow, Rektor. 3. Aufl. 311 S. Gera, Th. Hofmann.

Suchier u. Birch-Hirschfeld, Prof., DD., Geschichte der französischen Litteratur. 143 Abb. 23 Taf. etc. 733 S. 14 M. Leipzig, Bibl. Institut.

Ernährung u. Volksnahrungsmittel von Prof. Frentzel. 121 S. 6 Abb. 2 Taf. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Die Wunder Jesu in der Schule von Prof. Otto. 37 S. 80 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Hertels Form-Unterricht, ein methodischer Fortschritt auf dem Gebiet des Anschauungsunterrichts von Koch. 22 S. 60 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Die erziehliche Knabenhandarbeit von Moian, deutsch von Petzel. 50 S. 1,20 M. Leipzig, Ungleich.

Der Kampf zwischen Mensch und Tier von Prof. Eckstein. 31 Abb. 128 S. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Über E. Haeckels Welträtsel von Dr. Braasch. 49 S. 80 Pf. Tübingen, Mohr.

Zehn Jahre Arbeitsunterricht. 63 S. 1 M. Hildesheim, Helmke.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Ursprung und erstes Entwicklungsstadium der (städtischen) Volksschule.

Von **H. Naitsab.**

Motto: »Den Edeln allen wolle Dich verbinden,
»Die treu am Tempelwerk der Menschheit bau'n!
»Die Jahre werden kommen und entschwinden,
»Und wirst Du auch nicht die Vollendung schau'n,
»Dafs es zur Höhe geht, wirst Du empfinden!
»Und einst, vielleicht an des Jahrtausends Grenzen
»Sieht froh Dein Enkel seine Zinnen glänzen!«
Römer.

Die Volksschule bildet — wie bekannt — für mehr als 93 % aller schulpflichtigen Kinder die Grundlage ihrer geistigen Ausbildung, ja sie ist für Millionen von Kindern die einzige Pflegestätte geistiger Schulung. Nicht mit Unrecht wird man daher in der Höhe der Volksschulbildung einen sicheren Gradmesser für die Volksbildung überhaupt erblicken. Wenn aber die grofsartige Organisation der Volksschule verhältnismäfsig etwas spät in die Erscheinung tritt, so kann eine Betrachtung ihrer Entwicklungsgeschichte an der Wende des Jahrhunderts — gleichsam von erhöhter Warte aus — nicht nur belehrend, sondern auch ermutigend wirken. Es hat Jahrhunderte gedauert, bis der Begriff der Volksschule in voller Klarheit festgestellt, und wieder Jahrhunderte, bis diese Idee in relativer Vollkommenheit realisiert werden konnte. So klein und unscheinbar waren die ersten Anfänge, dafs man heute vielfach kaum den Keim zu der späteren Entwicklung entdecken kann, und die Frage nach dem Begründer der Volksschule hat lange Zeit weite Kreise in Aufregung versetzt und ist noch immer nicht ganz zur Ruhe gekommen. Bei aller Anerkennung der Verdienste der Kirche und

ihrer Diener, die in den ältesten Zeiten — hauptsächlich um ihrer eignen Machtstellung willen getrieben — durch Jahrhunderte hindurch die einzigen geistigen Führer der Völker waren, mufs doch vorweg hervorgehoben werden, dafs der erste Anstofs zur Gründung von Volksschulen von den Gemeinden ausgegangen ist. Mit Naturnotwendigkeit weist der ganze Kulturgang des deutschen Volkes darauf hin, dafs weder Staat noch Kirche, zwischen denen die Grenzscheide keineswegs so bestimmt gezogen werden konnte wie in unserer Zeit, auf dem Gebiete der allgemeinen Volksbildung bahnbrechend vorgegangen sind. Ist es doch eine Erinnerung wohlthuendster Art, wenn wir zurückblicken auf die Vergangenheit und in der dämmernden Ferne der Geschichte, einem glanzvollen Kleinode vergleichbar, altdeutsche Bürgerherrlichkeit bewundern dürfen. Das selbstbewufste, durch Thatkraft und Bildungsdrang sich auszeichnende Bürgertum des Mittelalters rief neben zahlreichen Bildungsanstalten auch die Volksschule frühzeitig ins Leben, und während die Landschule erst als eine Frucht der Reformation anzusehen ist, folgen wir nur dem Laufe der Geschichte, wenn wir jener zuerst in ihrem Entstehungs- und Entwicklungsgange unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Alles Wahre zu sagen, Falsches nach Möglichkeit auszuscheiden und die einfachen geschichtlichen Thatsachen für sich sprechen zu lassen, mufs dabei als leitender Grundsatz gelten. Nur dann wird ein einigermafsen sicheres Urteil in den verschiedenen Streitfragen auf dem vorliegenden Gebiete, an denen sich die Geister erregt, von selbst sich einstellen.

»Schon die ältesten Kulturvölker hatten Schulen und Lehrer. Im alten Ägypten gab es Bildungsanstalten, deren Einrichtung uns Bewunderung abnötigt. Dankbar erkennen wir den Einflufs an, den das Christentum auf die Volkserziehung gehabt hat; die Schulen aber fand es schon vor, auch in dem Lande, wo sein göttlicher Verkünder wandelte«.[1]) Und was Griechenland und Rom auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung geleistet, ist ja hinlänglich bekannt. Eine Reihe von Jahrhunderten waren dann die Klöster die Stätten des Unterrichts,

[1]) Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes, Bd. I, S. 2. Siehe zu den folgenden Ausführungen auch: Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi, B. II. 3. III. 3. IV. 3.

die Ordensgeistlichen die Lehrer und Erzieher der Jugend. Was Basilius der Grofse († 379) dem Morgenlande, das haben Benedikt von Nursia († 543) und sein berühmter Orden, sowie Bonifacius († 755) dem Abendlande geleistet. Die Dom-, Stifts- und Klosterschulen bestanden, trotz aller geschichtlichen Wirren, durchs ganze Mittelalter. Sie hatten nur den Zweck, der Kirche neue, gehorsame Diener heranzubilden und waren darum so unbeweglich in ihren Einrichtungen, wie die mittelalterliche Kirche selbst. »Nur wenige des Volkes sollten gebildet werden, und diese wenigen wählte man mit Vorliebe aus den höheren Ständen; denn in den Klosterschulen herrschte ein aristokratischer Ton, und dem begabten Sohn des armen Bauern blieben meistens ihre Pforten verschlossen.«[1]) Einen deutschen Unterricht kannte man in ihnen nicht. Wohl berichtet Walafrid Strabo in seinem erdichteten Tagebuch, dafs Abt Hatto nach wiederholter Aufforderung des grofsen Karl auch die deutsche Sprache zur Geltung kommen liefs, dafs die Zöglinge der *schola intraria* unter Hattos Leitung deutsche Wörterbücher, sowie Übersetzungen und Reden in deutscher Sprache anfertigten; doch blieben diese Übungen, welche dem Impuls des genialen Frankenkönigs ihr Dasein verdankten, vereinzelt und schwinden schliefslich vollständig in der pädagogischen Praxis der Klosterschulen. Sogar dem Elementarunterrichte wurden hier nur lateinische Stoffe zugrunde gelegt. Auch im Umgange mufsten sich die Schüler sobald als möglich ausschliefslich der lateinischen Sprache bedienen. In der Klosterschule St. Gallen unter Ekkehards II. Schulvorstandschaft (im 10. Jahrhundert) »wagte es mit Ausnahme der schwachen Knäblein niemand, anders als lateinisch seinem Mitschüler etwas zu sagen.«[2]) Für die allgemeine Volksbildung kommen also alle diese Anstalten unmittelbar nicht in Betracht.

Karl der Grofse, dem die wahrhaft grofse Idee einer allgemeinen Volksschule vorschwebte und damit seinem Zeitalter ein ganzes Jahrtausend vorauseilte, liefs es sich — abgesehen von der *schola palatina*, die auch schon zur Merowingerzeit bestand, der Verbesserung der Kloster- und Kathedralschulen, der Gründung der Musterschule zu Tours und der Musikschulen zu Metz

[1]) Fischer, Bd. I, S. 3.

[2]) F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, S. 77.

und Soissons — sehr angelegen sein, in seinem Lande niedere Schulen zu gründen, in denen durch Geistliche neben Religion auch Lesen, Rechnen, Singen betrieben werden sollte. Beredte Zeugnisse seiner diesbezüglichen Absichten sind u. a. das Kirchengesetz von 789, das Konzil zu Mainz (813) und der Brief des Frankenfürsten an den Lütticher Bischof Garibald; sie dokumentieren aber auch zugleich, wie wenig Verständnis und Hingabe für Karls grofsartige Pläne bei der damaligen Geistlichkeit vorhanden waren. Schon die allernächste Zeit läfst kaum noch leise Spuren davon erkennen. Dr. K. Kloepper mifst daher in seinem »Repetitorium der Geschichte der Pädagogik« der erwähnten Verordnung von 789 eine zu grofse Bedeutung bei, wenn er darin die Einführung einer Art Schulzwanges und die Gründung und Förderung der ersten Volksschulen erblicken will. Wie grofs um diese Zeit die Unwissenheit des Volkes war, schildert Scheffel in seinem Ekkehard nach authentischen Quellen.[1]) In den Klöstern beschäftigte man sich zwar viel und gern mit dem Studium der alten Klassiker, ja sogar die Dichtkunst wurde — natürlich nur in lateinischer Sprache — unter Benutzung nationaler Stoffe in sinniger Weise gepflegt. Der Bauer aber schwelgte noch vielfach in der Erinnerung, wie seine Väter den Göttern geopfert, und in manchen deutschen Gauen war es keine Seltenheit, dafs man in heimlichen Zusammenkünften an abgelegenen Orten unter geweihten Eichen heidnischen Gebräuchen huldigte. Jene Zeit bot auch reichlich Gelegenheit zur Verwilderung, und die bürgerliche Gesellschaft, gemütreich und roh zugleich, befangen in Teufels- und Dämonenspuk, war und blieb ohne alle Schulbildung.

In den nächsten Jahrhunderten sehen wir diesen Zustand sich nicht wesentlich verändern. Wippo klagt in einem Schreiben an Kaiser Heinrich III.: »Die Deutschen halten es für unnütz oder schimpflich, jemanden zu lehren, wenn er nicht ein Geistlicher werden soll.« »Man hielt überhaupt die Beschäftigungen der Laienwelt für unvereinbar mit dem Studium der Gelehrsam-

[1]) *Monumenta Germaniae historica*, herausgegeben von Pertz; Grimm, Rechtsaltertümer; Grimm, deutsche Mythologie; Gfrörer, Geschichte der ost- und westfränkischen Karolinger; Vogel, Ratherius von Verona und das 10. Jahrhundert; Mone, Geschichte des Heidentums; Ildefonds v. Arx, Geschichte des Kantons Sankt Gallen; Ekkehard IV. casus S. Galli u. a.

keit«.[1]) In einer Bestimmung für die »korschuler« der Spitalschule zu Nürnberg vom Jahre 1343 heifst es: »Avch sol vnter den zwelf korschulern allweg ein epistler vnd ein evangelier sein vnd wer niht priester werden wil, den sol man zu korschuler niht nemen.«[2]) »So enge war im früheren Mittelalter das geistliche und geistige Leben mit einander verbunden, dafs ein jeder, der sich mit den Lehrgegenständen der Schule befafste, im Gegensatz zu den ungelehrten Laien, den *illiteratis, clericus* hiefs, selbst wenn er nicht durch die Tonsur in den Verband der Geistlichkeit aufgenommen worden war. *Clericus, clerc, clerk* nannte man jeden, der lesen und schreiben konnte oder mit dem Schreiberwesen zu thun hatte.«[3])

Da die aus jener Zeit uns überlieferten Urkunden sowohl die Schüler als auch die Lehrer mit den verschiedensten Namen bezeichnen, woraus einige Geschichtsschreiber der Neuzeit, wie Daisenberger,[4]) Lorenz[5]) und andere, bereits auf das Vorhandensein von Volksschulen schliefsen, so erübrigt uns, auf diesen Irrtum noch kurz hinzuweisen. »In Seligenstadt am Main war schon früh eine berühmte Klosterschule; 1314 kommt Hermannus als Rektor vor, 1323 wird Petrus *rector parvulorum* und 1515 Peter Schadte *rector scholarum* in Seligenstadt, genannt.«[6]) In einer Urkunde vom 4. April 1309 tritt ein Magister Ludolf, *rektor parvulorum* in Wittenberck auf, also ein akademisch gebildeter Mann, welcher — wie alle die genannten Leute — zweifellos Leiter einer lateinischen Schule war.[7]) Auch die »Magister«, »Schuolmeister«, »Kindermeister« und »Kinderschulmeister« können in einer Zeit, in der der Grundsatz galt: »Besser ist schlechtes Latein als gutes Deutsch,« nicht als Männer angesehen werden, die der Jugend echten Volksschulunterricht erteilten.

[1]) Schäfer, Das geschichtliche Anrecht der Kirche und des Staates auf die Volksschule, S. 21 und Specht, S. 240.

[2]) Joh. Müller, Schulordnungen, S. 22.

[3]) Specht, S. 230.

[4]) M. Daisenberger, Volksschulen der zweiten Hälfte des Mittelalters in der Diözese Augsburg.

[5]) S. Lorenz, Volkserziehung und Volksunterricht im späteren Mittelalter. Paderborn und Münster, 1887.

[6]) Lorenz, S. 67 und 68.

[7]) Vergl. Schäfer, S. 13 und 14.

Das Bestreben der Kirche, den Gottesdienst und seine Einrichtungen zu verherrlichen, liefs es nicht blofs der Geistlichkeit, sondern auch dem Laienstande notwendig erscheinen, Knaben und Jünglinge bei der Messe singen und dienen zu lassen; waren solche in ausreichender Zahl vorhanden, so konnte zur Gründung einer sogenannten Pfarrschule geschritten werden. Schon Karl der Grofse hatte 809 bestimmt: »Alle Pfarrer müssen Schüler haben, die so erzogen und unterrichtet sind, dafs sie im Verhinderungsfalle des Pfarrers ordnungsgemäfs Gottesdienst, d. h. die Terz, Sext, Non und Vesper halten können.« Auf diese Weise wurden geeignete »Ministranten« herangezogen, die im Lesen des Lateinischen bewandert und im Singen geübt waren. Diese Schüler werden in den Chroniken jener Zeit vielfach »Scholaren« und die sie unterrichtenden Kleriker in späteren Urkunden auch als »*provisor scolarium*« bezeichnet. »Eine Urkunde vom Jahre 1373 legt dem Pfarrer von Hohenwart in Bayern als Pflicht auf: »Ez sol ein iedlich pfarrer ein gesellen haben vnd einen schuler, da mit gotz dienst volpracht wird,« und im Jahre 1499 stiften zwei Bürger daselbst einen Jahrtag »mit 4 Priestern mit den schuelern vnd schulmayster daselbs die da zv den morgen sullen singen Ein vigill Selampt vnd lesen drey gesprochen mefs.«[1]) »Ein Irrtum freilich wäre es, wenn man überall, wo von »Pfarrschülern« die Rede ist, ohne weiteres auch das Bestehen einer »Pfarrschule« annehmen wollte. So werden z. B. in der Stadt Braunschweig unter dem Personal der dortigen Kirchen, je nach der Bedeutung derselben, 1, 2 oder auch 4 Pfarrschüler verzeichnet, während doch besondere Unterrichtsanstalten für dieselben durchaus nicht vorhanden waren. Das Rätsel löst sich leicht, wenn man bedenkt, dafs die Bedeutung, welche im Mittelalter den Wörtern »*scholarius (scolarius)*« oder »*scholaris*« eigen war, sich mit dem, was man heutzutage unter einem Schüler versteht, keineswegs deckt. Denn ein »*scholaris*« war jeder, der mit einer *schola* in Verbindung stand oder gestanden hatte, ein Mitglied des Gelehrtenstandes, ganz ohne Rücksicht auf sein Alter und das Mafs der gewonnenen Kenntnisse. Noch im 12. und 13. Jahrhundert wurden in den Universitäten, auch in amtlicher Sprache, nicht blofs die Studenten, sondern auch die Professoren zu den *scholares* gerechnet, und in späterer Zeit wurde diese Bezeichnung

[1]) Schäfer, S. 25 und 26.

allen jungen Leuten, die irgend welche Schulbildung besafsen, beigelegt, einerlei, ob sie noch lernend einer höheren oder niederen Schule angehörten, oder abenteuernd das Land durchzogen .... Hiernach waren die Pfarrschüler in der Stadt Braunschweig und wo sie sich sonst noch im Lande befunden haben mögen, junge Männer, welche bereits die niederen geistlichen Weihen empfangen hatten, bei den Gottesdiensten ihrem Pfarrherrn in mannigfacher Weise helfend zur Seite standen, sich dabei praktisch für den eigentlichen Priesterberuf vorbereiteten und ihren Unterhalt aus den Mitteln der Kirche oder auf dem Pfarrhofe erhielten.«[1]) In den Städten entwickelten sich diese Pfarrschulen häufig zu öffentlichen Schulen; sobald nämlich aufser den für den Kirchendienst bestimmten Zöglingen noch andere Knaben und Jünglinge in dieselben eintraten und namentlich neben der Einübung des feierlichen Chorgesanges noch die lateinische Sprache gelehrt wurde, gewannen die städtischen Behörden mehr und mehr Einflufs auf diese Schulen; sie wurden städtische Lateinschulen.

Es mögen hier einige Bemerkungen über diese Schulen im allgemeinen folgen, da sie vergleichende Rückschlüsse auf das spätere ärmliche Dasein der niederen Schulen zulassen. Im Mittelalter hatten die Lateinschulen bei allen kirchlichen Handlungen mitzuwirken. Bald nimmt die Schule teil an einer Prozession, bald ist eine Hochzeit oder ein Begräbnis in der Stadt, bei welchem der Chor mit den Lehrern einige lateinische Gesänge aufführt. So kam es denn, dafs in den Dienstanweisungen der Rektoren — was ja auch dem Wunsche der Bürgerschaft entsprach — immer wieder als Hauptverpflichtung betont wird, die Schüler in den Wissenschaften und im Gesang zu unterweisen; sie werden darauf vereidigt, den Chor ordentlich zu regieren und nach der Anweisung des Pfarrers zu singen. In der Ordnung für den Stadtschulmeister zu Gerolzhofen vom Jahre 1445 heifst es; »Der schulmeister, der vom pfarrer vnd dem rate zu Gerolzhofen zu schulmeister wird auffgenomen, der sol dem pfarrer geloben vnd nit sweren, jm vnd jn seinem pfarrhoff getrew vnd gewere zu sein, sein schaden zu warnen vnd fromen zu werben, auch allen geheyem jn seine pfarrhoff zu versweigen, den chore

[1]) Vergl. Fr. Koldewey, Schulordnungen der Stadt Braunschweig, 1. Bd. S. XLI, Anm. 2 u. Schäfer, gesch. Anr. S. 26.

ordenlich zu regirn vnd zu singen nach befehle des pfarrers vnd wie von alter herkomen ist, dem chore vnd zu singen keinen abbruch zuthun, auch sein (des pfarrers) disch zu decken vnd drincken jm keler, ob er anders des geheissen wirt, zu holen, auch mit dem pfarrer ob seinen disch zu sitzen, mit jm vnd dem capplan essen vnd trinken, so gut sie das für sich selbst nyssen. Es were dan sach, ob der pfarrer gest hett, sol er mitleiden haben. Demnach sol der schulmeister dem burgermeister an stat des rats geloben vnd sweren, den knaben fleissig mit getrewlichen auffsehen vor sein vnd sie nach allem seinem besten vermögen anweysen vnd lernen vnd keinen jn der lernung vor dem andern zu haben, sundern dem armen zu thun, als dem reichen.«[1]) Für diese Dienstleistungen zahlte die Kirche dem Rektor und seinen Gehülfen eine Vergütung; für eine kurze Vigilie waren 3, für eine lange 6 Pfg., für eine Leichenbegleitung 6 Pfg. angesetzt. Die städtischen Behörden sahen es nicht ungern, wenn die Lehrer an den reichen Tischen der Kirche mitgespeist wurden. Lange haben die lateinischen Stadtschulen an dieser Doppelstellung zu Stadt und Kirche gekrankt. »Die Lehrer waren keinem von beiden Teilen ganz verpflichtet, von keinem recht geschützt und unterstützt, von beiden zusammen nicht ausreichend besoldet.«[2]) Abgesehen von der hier schon auftretenden Viefköpfigkeit der Aufsichtsbehörden, hat die deutlich hervortretende Subordination der Lateinschulen unter das Regiment der Kirche die Selbständigkeit der höheren Schulen wohl lange gehemmt, aber nicht auf die Dauer zu hindern vermocht. —

Diejenigen Pfarrschulen nun, welche sich nicht zu Lateinschulen entwickelten, fristeten in der Regel nur ein flüchtiges Dasein, denn sehr häufig ergriff den Studenten oder den stellenlosen Geistlichen, der — meist ohne feste Anstellung — den Unterricht erteilte, wieder die Wanderlust, und wenn der Pfarrer den Unterricht nicht selbst übernehmen wollte, ging die Schule ein. In den Städten sind also die Pfarrschulen keineswegs zu wirklichen, wohlorganisierten Volksschulen geworden und auf dem Lande haben die sehr vereinzelt auftretenden Pfarrschulen nur Religion und Singen und nach der Reformation auch Kate-

[1]) Dr. A. Sach, deutsches Leben in der Vergangenheit, Bd. I., S. 778 und Joh. Müller, 2. Abt. S. 280.

[2]) Fischer, Bd. I., S. 18.

chismus gelehrt als Mittel, die Kinder zur Mitwirkung beim Gottesdienste und zur Teilnahme am kirchlichen Leben zu befähigen. Wie vollkommen dieser pfarrherrliche Katechismusunterricht war, zeigt Luthers Klage in der Vorrede zum grofsen Katechismus: »Dafs wir den Katechismum so fast[1]) treiben, und zu treiben beides begehren und bitten, haben wir nicht geringe Ursachen: dieweil wir sehen, dafs leider viel Pfarrherren und Prediger hierin sehr säumig sind, und verachten beides ihr Amt und diese Lehre, etliche aus grofser, hoher Kunst, etliche aber aus lauter Faulheit und Bauchsorge, welche stellen sich nicht anders zur Sache, denn als wären sie um ihres Bauchs willen Pfarrherren oder Prediger, und müfsten nichts thun, denn der Güter gebrauchen, weil sie leben, wie sie unter dem Papsttum gewohnet. Und wiewohl sie alles, was sie lehren und predigen sollen, jetzt so reichlich, klar und leicht vor sich haben in so viel heilsamen Büchern, und wie sie es vorzeiten hiefsen, die rechten *Sermones per se loquentes, Dormi secure, Paratos et Thesauros,*[2]) noch sind sie nicht so fromm und redlich, dafs sie solche Bücher kauften, oder, wenn sie dieselbigen gleich haben, dennoch nicht ansehen noch lesen. Ach das sind zumal schreckliche Frefslinge und Bauchdiener, die billiger Säuhirten und Hundeknechte sein sollten, denn Seelwärter und Pfarherren.«

Fassen wir kurz die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zusammen. Abgesehen von den Bestrebungen Karls des Grofsen, die zum gröfsten Teil als fromme Wünsche auf dem Papier standen und mit ihrem Urheber in das Grab sanken, fehlte der folgenden Zeit noch die Idee der allgemeinen Volksbildung und den bestehenden Schulen der nationale Charakter, zwei Mängel, deren Beseitigung allmählich durch Umwälzung der sozialen Verhältnisse erfolgte; von einer Volksschule, ja selbst von den primitivsten entwicklungsfähigen Anfängen derselben kann also keine Rede sein. Wenn einzelne sogenannte Forscher, wie Daisenberger, Lorenz u. a. mit gröfster Sicherheit von Volksschulen der behandelten Periode sprechen, so postulieren sie einfach solche, ohne sich viel um historische Genauigkeit und wissenschaftliche

[1]) »stark«.

[2]) »Sich selbst haltende Predigten, Schlaf ohne Sorgen, Vorräte und Schätze.« Titel von Postillen vor Luthers Zeit, zum bequemen Gebrauch der Pfarrherren veranstaltet.

Begründung zu kümmern, verdienen also kaum ernst genommen zu werden. Die grofse Masse des Volkes blieb auch jetzt noch von jeglicher Schulbildung vollständig unberührt, zumal es vor der Erfindung der Buchdruckerkunst nichts zu lesen gab und die Erlernung einer Handschrift zwar möglich, aber mit grofsen Kosten und Umständlichkeiten verknüpft war. Durch die gegenüberstehenden Ansichten ist es aber notwendig, den Begriff einer Volksschule genau zu formulieren und uns denselben bei den verschiedenen, oft gerade entgegengesetzten Meinungen stets vor Augen zu halten. In nahezu allen deutschen Volksschulgesetzen, sogar auch in dem vielumstrittenen Zedlitz'schen Gesetzentwurfe (§ 1) wird heute als Aufgabe der Volksschule die religiöse, sittliche und vaterländische Erziehung der Jugend durch Erziehung und Unterricht, sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten bezeichnet. Als Volksschulen können darum auch für die deutsche Vergangenheit nur solche Schulen angesehen werden, in denen die Muttersprache nicht nur Mittel, sondern auch ein Hauptgegenstand des Unterrichts war. Dieser sich historisch entwickelte Begriff darf nicht wesentlich abgeschwächt, sondern allenfalls dahin verallgemeinert werden, dafs der Unterricht, wenn nicht gerade der Gesamtjugend, so doch möglichst vielen Kindern erteilt wurde. Der Begriff der Volksschule umfafst also diejenige allgemeine Unterrichts- und Erziehungsanstalt, welche für Erreichung des absoluten und relativen Lebenszwecks des Individuums vorbereitend ist, demnach sowohl die Ethisierung des Menschen anbahnt als auch ihn befähigt, ein brauchbares Glied seines Volkes zu werden. Die Haupttriebfeder zur Gründung von Volksschulen war die Bedürfnisfrage, welche naturgemäfs von den Städten ausging.

Wie seit der Mitte des 12. Jahrhunderts die Klöster und damit auch ihre Schulen immer mehr von ihrer geistigen Höhe herabsanken,[1]) und selbst der Adel durchweg weder lesen noch schreiben konnte, so wurden allmählich die deutschen Städte der Ausgangs- und Mittelpunkt aller kulturfördernden Bestrebungen;

[1]) Im Jahre 1291 konnten z. B. in dem berühmten Kloster St. Gallen alle Mönche samt dem Abt weder lesen noch schreiben. Wolfram von Eschenbach bekennt von sich: »Ich kenne keinen Buchstaben.« Parzival, Ausgabe von Lachmann. S. 64.

Herder nennt daher die Städte stehende Heerlager der Kultur, Werkstätten des Fleifses und den Anfang einer besseren Staatshaushaltung. Das 15. Jahrhundert war die Blütezeit der deutschen Städte. Allmählich hatte sich in ihnen infolge der von den Kaisern verliehenen besonderen Rechte ein kraftvoller Bürgerstand entwickelt. Die einzelnen Berufsarten teilten sich in Zünfte, die, streng gegen einander abgeschlossen, doch ein innig verbundenes Ganze bildeten und so stark genug wurden, den Kampf mit den Patriciern aufzunehmen. Das oft hochmütige Verfahren der Letzteren veranlafste die wohlhabenden Stadtbewohner: Kaufleute, Grundbesitzer und gröfsere Gewerbetreibende, ihre Teilnahme am städtischen Regiment zu erzwingen; dies gelang auch im 14. Jahrhundert — oft durch blutigen Kampf — fast überall, und nun bildeten sie mit den alten Geschlechtern zusammen das »Altbürgertum« oder die »Ratsgemeinde,« im Gegensatz zur »niederen Bürgergemeinde.« »Während in den antiken Staaten die Arbeit den Händen der Sklaven, Freigelassenen und Fremden übergeben und der Handwerker von dem eigentlichen Begriff des Bürgertums ausgeschlossen war (wenigstens bis auf Solon. D. V.), safs hier der Handwerker in dem Verwaltungsrate der Stadt, nahm er Anteil an den Regierungsakten, bildete er den Kern der immer wehrhaften Kriegsmacht der Stadt, galt er in seinem Stande soviel als der ritterbürtige Patricier.«[1]) Das Bürgertum ruhte auf einer unvergänglichen, soliden Basis, auf dem Prinzip der Arbeit und es hat — wie Schmidt sagt — »zum ersten Male der Weltgeschichte die eigentliche produktive Arbeit in politischer und sozialer Beziehung emancipiert und geadelt.« Kein Wunder, dafs in den Städten Handwerk und Industrie, Gewerbe, Manufaktur und Kunstfertigkeit blühten. Der Handel nahm einen immer gröfseren Aufschwung und wurde durch jährliche Messen belebt. Daher war die gesamte Bürgerschaft zur Verteidigung der Stadt verpflichtet, und so bildete sich auf der Grundlage der Zünfte durch Waffenübung und Kampfspiele in jeder Stadt eine respektable Kriegsmacht. Dieses Gefühl der eigenen inneren und äufseren Sicherheit hatte auf allen Gebieten, namentlich in Kunst und Wissenschaft, einen geistigen

[1]) Dr. Karl Schmidt, die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker, Bd. II., S. 301.

Aufschwung zur Folge. Die deutsche Sprache wurde Gemeingut des ganzen Volkes; sie wurde zur Nationalsprache. Es war natürlich, dafs durch die notwendig gewordene Aufzeichnung der Volksrechte und Volksgesetze sich zunächst die Prosa ausbildete. Da der emporblühende Bürgerstand sich mehr dem Praktischen zuwandte und weniger ein höheres ideales Streben verfolgte, wozu ihm, aufser den bereits erwähnten Verhältnissen, erweiterte Seereisen und eine ganze Reihe bedeutender Erfindungen und Entdeckungen Veranlassung gaben, so war die Entwicklung der Poesie anfangs unglücklich; aber bald erklang neben dem gekünstelten Meistergesang das weltliche Volkslied, das mit feinem, durchleuchtetem, herzinnigem Gefühl Leid und Freud in Stadt und Land schildert. »Neben dem lateinischen Gesange der Geistlichen ertönte nun auch fortan der deutsche Kirchengesang der Laien.« Mit dem Beginne des 15. Jahrhunderts regte sich überall die freie wissenschaftliche Forschung. Luc. Pacioli schrieb gründliche Werke über Algebra und Proportionen, und der Florentiner Paul Toscanella († 1482), der grösste Mathematiker seiner Zeit, war Freund des Columbus. Die Astronomie führte in jener Zeit zur Astrologie und die Chemie zur Alchymie; beide erhielten auf den Universitäten Lehrstühle. Die Philosophie und die Naturwissenschaften traten dem in Formalismus erstarrenden Katholizismus entgegen und durchbrachen die in spitzfindiges Gerede ausgeartete Scholastik. Die humanistische Bildung brach sich immer mehr Bahn und fand besonders auf der Universität Heidelberg durch Rudolf Agricola († 1485) und auf der Universität Tübingen durch Johann Reuchlin († 1522) Eingang. Zugleich begünstigten die Buchdruckerkunst und die Erfindung des Linnenpapiers das neu erwachende Leben. Beide Erfindungen waren von so durchgreifender, nachhaltiger Wirkung auf die Gesamtbildung des Volkes, dafs sie zu allen Zeiten im Kampfe zwischen Licht und Finsternis die mächtigsten Waffen geworden sind. »Vor solchen lebendigen Resultaten der Wissenschaft erbebten die Grundsäulen der Kirche. Petrus Waldus, John Wicliffe, Johannes Hufs, Girolamo Savanarola traten gegen die Willkür des Papsttums, gegen die Sittenlosigkeit der Geistlichen, gegen das Klosterleben und allerlei Mifsbräuche der Kirche auf«.[1])

[1]) Schmidt, Bd. II., S. 309.

Das Bildungsbedürfnis begann sich in den Städten mächtig zu regen, und die Erkenntnis, dafs die Kloster-, Kathedral- und Parochialschulen mit ihrer einseitigen Bildung nicht mehr genügten, brach sich mehr und mehr Bahn. »Aus diesem Gefühle des Bedürfnisses entstanden die Stadtschulen, die, wenn sie auch in Lehrart und Unterrichtsform, in Lehrern und Lehrgegenständen sich nicht über ihre Zeit und damit auch ihre Zeit nicht über die in derselben herrschende Engherzigkeit emporzuheben vermochten, doch darin einen wesentlichen Fortschritt repräsentierten, dafs sie das Schulwesen der Geistlichkeit durchbrachen und durch das deutsche Lesen und Schreiben, womit sich unwillkürlich allerlei historische und geographische Kenntnisse verbanden, sich an das praktische Leben anschlossen.«[1]) Die immer mehr sich geltend machende wahre Idee einer allgemeineren Bildung der Jugend und das gleichzeitige Emporstreben eines besonderen Lehrstandes hatten das Gefühl einer Erziehung im universelleren Sinne zu lebendig geweckt, als dafs nicht das Schulwesen nach Selbständigkeit im Organismus des sozialen Lebens hätte ringen sollen.

So entstanden zunächst eine Menge Privatschulen, die es sich zur Aufgabe machten, die für das bürgerliche Leben notwendige Bildung, also vor allem das Lesen und Schreiben zu lehren, weshalb sie in den Chroniken auch »Schriefscholen«, zuweilen auch »Beischulen« genannt werden. Das Bedürfnis nach Einrichtung solcher Schulen regte sich besonders frühe in den Hansastädten, und es wird berichtet, dafs Lübeck bereits 1161, Hamburg 1187, Breslau 1267, Wismar 1269, Rostock 1337, Nordhausen 1390, Stettin 1390, Leipzig 1395 und Braunschweig 1407 Schreibschulen einrichteten. Es ist natürlich, dafs sich die Zahl dieser Schulen, im späteren Mittelalter »Winkel«- oder »Klippschulen« genannt, nach der Erfindung der Buchdruckerkunst ganz aufserordentlich mehrte. Neben jenen Schreibschulen entstanden kurz vor der Reformation auch Mädchenschulen *(mädlin- oder maidlin schul)* z. B. in Lübeck, Nürnberg und Memmingen, die von »Lerfrauen« oder »schulfrowen« geleitet wurden. Alle diese Schulen hatten nach mehr denn einer Seite hin mit allerlei Schwierigkeiten zu kämpfen. Zunächst waren sie dem Rektor der lateinischen Schulen ein Dorn im Auge, und wo es nur

[1]) Schmidt, Bd. II, S. 309.

irgend anging, drang er auf Beseitigung derselben. Sowohl die ihre lateinischen Lehrer schützenden städtischen Behörden als auch die Geistlichkeit führten einen heftigen Kampf gegen die Privatschulen; an manchen Orten wurden sie einfach verboten. In der Paktverschreibung des Nördlinger Rektors vom Jahre 1451 verspricht der Rat, keine deutsche Schule aufser der Stadtschule zu dulden, durch welche ihm die Knaben entzogen werden könnten. In Braunschweig sollten die Beischulen nicht über 10 Jungen halten und alle über 7 Jahre entlassen. Ähnlichen Ansichten begegnet man sogar noch hin und wieder im Zeitalter der Reformation. So legte Graf Johann der Ältere von Nassau-Siegen, ein warmer Förderer des niederen Schulwesens, 1582 dem Pastoren-Convent zu Diez die Frage vor: »Ob neben den lateinischen Schulen unbeschadet derselben auch deutsche Schulen anzulegen seien?« Diese Frage hatte der Convent bejaht. Die Privatschulen und Winkelschulen waren aber, trotz aller Verfolgung, unausrottbar. Firmenähnliche Schilder luden zum Besuche der Schulen ein, die in ärmlich ausgestatteten Stuben untergebracht waren. —

Je stärker sich indes für Handel und Verkehr aufser dem Lateinischen auch die Notwendigkeit des schriftlichen Gebrauchs der Muttersprache geltend machte, je mehr das Bildungsbedürfnis der Bürger hervortrat, um so mehr sahen sich die städtischen Obrigkeiten genötigt, durch Gründung deutscher Schreib- und Leseschulen dem allgemeinen Verlangen Rechnung zu tragen; entweder wurden neue Schulen dieser Art eingerichtet oder vorhandene Winkelschulen zu Gemeindeschulen erhoben. »Wir dürfen«, sagt Fischer, »die Zahl der Städte, besonders in Norddeutschland, nicht klein annehmen, in denen das Bedürfnis nach Schreibschulen sich regte.« Aufserdem waren die Fälle nicht selten, dafs der Rat einer Stadt auf die Bürger einen heilsamen Zwang auszuüben wufste, ihre Söhne zum Besuche einer Schule anzuhalten. »In Jauer bestand um 1500 die Verordnung, es solle, wer nicht lesen und schreiben könne, vom Bürgerrechte ausgeschlossen werden.« [1]) In München erklärten einsichtsvolle Männer: »ainer der seine aigne Muttersprach weder lesen noch schreiben kann, ist gleichsam schür wie ein todes mensch.« In fast allen gröfseren Städten hatten sich so nach und nach deutsche

[1]) Fischer, Bd. I. S. 11.

Schulen gebildet; aus dem 14. Jahrhundert werden allein aus Hessen 14 Städte aufgeführt, die sich derselben rühmen konnten. Alle diese Schulen müssen unzweifelhaft als die Uranfänge der städtischen Volksschulen angesehen werden, die bald da, bald dort, je nach den örtlichen Verhältnissen und Bedürfnissen, entstanden. Die flüchtigen Bemerkungen der Chronisten über eine Schreibschule oder eine deutsche Schule bedeuten aber nicht immer den Anfang derselben in der Stadtgemeinde. Sie lassen nur erkennen, dafs die Stadtbehörde ordnend und regelnd eingriff, während die Schule selbst schon lange bestanden haben kann.

(Schlufs folgt.)

Zählreihen, quadratische Zahlbilder und Rechentypen

Ein Streifblick auf neue und neueste Versuche.

Von **K. O. Beetz**, Schuldirektor in Gotha.

(Schlufs.)

Und nun zu den Versuchen selbst!

Lay hat sich bereits in seinem Führer durch die Rechtschreibung als Experimentator auf psychologisch-pädagogischem Gebiete sehr vorteilhaft ausgezeichnet. Seine neueste Leistung im Dienste des elementaren Rechnens aber scheint mir bedeutender und zuverlässiger zu sein. Unter welchen Umständen bilden sich die Zahlvorstellungen am schnellsten, leichtesten und sichersten? Diese Generalfrage steht an der Spitze seiner Untersuchungen. Auf Grund einfacher und erweiterter Reaktions-, Wahl- und Erinnerungsversuche, Zeitmessungen und fortlaufender Arbeitsmethoden stellt er die Geschwindigkeit und Zuverlässigkeit in den Perzeptions- und Assoziationszuständen der Zahlvorstellungen fest. Er macht Experimente mit räumlichen und zeitlichen Eindrücken, mit Reihen und Gruppen, mit Gruppen verschiedener Anordnung, mit Strichen und Fingern. Er prüft die Beeinflussung der Zahlauffassung durch Entfernung, Gröfse, Richtung, Form, Farbe der Anschauungsobjekte, sowie die Auffassungsfähigkeit der Operationen in den quadratischen Zahlbildern und schliefslich die Einwirkung des Tastsinns auf die Zahlbildung.

Aus den Ergebnissen hebe ich folgende Sätze hervor.

Die räumlichen Eindrücke sind für die Zahlauffassung günstiger als die zeitlichen. Die Reihen eignen sich nicht zur Erzeugung klarer Zahlvorstellungen. Deutliche, inhaltliche Zahlvorstellungen, aus deren Erinnerungsbildern sich die einzuprägenden Rechensätze ergeben, gewinnt man nur an Gruppen. Die Born'schen Zahlbilder () gewähren diese Vorteile nur in beschränktem Maſse. Die quadratischen Zahlbilder () von Lay sind ihnen bedeutend überlegen. Sie eignen sich auch besser als die Rechentypen von Beetz . Striche und Finger sind minderwertige Anschauungsobjekte für das Rechnen. Was im übrigen geeignet ist, die einzelnen Dinge scharf hervortreten zu lassen (die rechte Sehweite, weiſse Kugeln auf schwarzem Hintergrunde etc.) befördert auch die Zahlauffassung.

Insonderheit beweisen die Versuche, daſs klare Zahlvorstellungen ohne Kenntnis der Zahlnamen möglich sind und gebildet werden, daſs die Lehre: »Die Zahl kommt nur durch das Zählen zu stande« falsch ist. Je mehr Sinne bei der Erfassung thätig sind, desto leichter und fester prägt sich die Zahlvorstellung ein. Neben dem Gesicht ist besonders der Tastsinn zu berücksichtigen.

Von dem Urteile über meine Rechentypen zunächst abgesehen, hat also Lay, wenn man die Ergebnisse meiner früheren Untersuchungen zum Vergleiche heranzieht, nichts Neues entdeckt. Sein Verdienst ist aber in einem andren, nicht minder wichtigen Punkte zu suchen: er hat alte Wahrheiten bewiesen und alte Irrtümer aufs neue widerlegt. Bis auf ein Stück treffen wir in allen diesen Ergebnissen zusammen. Lay glaubt nämlich, wie angeführt wurde, seine quadratischen Zahlbilder höher als meine Rechentypen bewerten zu müssen; denn bei seinen Versuchen zur Auffassung der Zahlinhalte veranlaſsten meine Rechentypen 370, seine quadratischen Zahlbilder hingegen nur 244 Irrungen. Ich bezweifle die Zuverlässigkeit dieses Ergebnisses und werde meine Gründe dafür anzugeben haben. Wie aber auch von meiner oder andrer Seite das Urteil ausfallen mag — die Grundlage meiner Theorie wird dadurch nicht berührt; denn

ihre Richtigkeit ist ja gerade durch Lays Versuche bewiesen worden.

Meine Rechentypen sind nur ein Vorschlag zur praktischen Gestaltung jener Ideen, und da kann man sich selbst bei den besten Gedanken vergreifen. Wie die Geschichte lehrt, ist es schon anerkennenswert, wenn eine Idee auf dem ersten Griffe eine nur einigermafsen brauchbare Gestalt annimmt. Ich erinnere an die elektrischen Telegraphen, Telephone, Dampfmaschinen in ihren ersten Formen. Diese waren und sind heute noch verbesserungsfähig. Der theoretische Grundgedanke aber bleibt davon unberührt; denn die Wahrheit selbst kann nicht überboten werden. Mithin wäre es durchaus nichts Ungewöhnliches, wenn meine Rechentypen kraft nachfolgender eingehender Versuche durch bessere Gruppierungen ersetzt würden. Immerhin aber ist es ganz eine Frage für sich, ob ihnen gerade die quadratischen Zahlbilder von Lay den Rang ablaufen. Ehe ich sie preisgebe, mufs ich überzeugt werden; und das zu thun vermag Lay mit seinen bezüglichen Versuchen allerdings nicht. Gerade hierbei hat ihn seine Unparteiischkeit, seine Umsicht und Nüchternheit verlassen.

Lay hat nämlich in einer langen Reihe von Versuchen bereits die Born'schen und quadratischen Zahlbilder zur Übung der Auffassung benutzt. Nach diesem Vorgange erst legt er dann unvermittelt die quadratischen Zahlbilder und meine Rechentypen denselben Versuchspersonen zum Vergleiche vor. Da ist es selbstverständlich, dafs meine Rechentypen abfielen und zwar aus zwei Gründen: nicht nur dafs diese Anordnungen als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes auftraten, sondern auch deshalb, weil ihnen jene bekannten, geläufigen Gruppen zu psychischen Hemmnissen wurden. Diese Thatsache tritt in einem Versuche so deutlich hervor, dafs sie Lay zum Bewufstsein hätte kommen müssen. Nachdem mit meinen Typen wiederholt ganz unvermittelt experimentiert worden war, ergaben sich beispielsweise 52 Fehler in der Auffassung. Den Personen eines folgenden Versuchs hingegen zeigte man sie zuvor nur e i n m a l, und da sank die Fehlerzahl sofort auf 22. Danach läfst sich ermessen, wie das Ergebnis ausgefallen wäre, wenn sich die Schüler schon wochenlang in der Anschauung und Auffassung meiner Typen geübt hätten, wie es bei den quadratischen Zahlbildern der Fall war.

Lay übersieht den für solche Versuche so aufserordentlich wichtigen psychischen »Status praesens« und kann mir gegenüber deshalb nichts beweisen.

Das Ergebnis mufste mir um so mehr auffallen, als ich, es werden bald 20 Jahre, denselben Weg wie jetzt Lay eingeschlagen habe. Nach meinen ersten theoretischen Erwägungen schritt ich schon damals zu umfangreichen Versuchen unter verschiedenen Verhältnisssen — allerdings in nicht so methodischer und vielseitiger Weise wie Lay. Dafs mir aber die Born'schen Zahlbilder nicht entgangen sind, zeigt ein Blick in mein »Typenrechnen.« Wenn ich trotzdem von ihnen absah, so lag das an ihrer schwierigen Auffassungsfähigkeit von 7 ab, sowie in dem Wechsel und der geringeren Regelmäfsigkeit der Grundfigur. Aber auch zu einer Gliederung der zwei Fünferreihen in einzelne Teilgruppen, die ich thatsächlich in Gemeinschaft mit dem Gymnasiallehrer Fütterer, jetzt in Heiligenstadt, und unter den Augen des Herrn Schulrat Polack erwogen und versucht habe, konnte ich mich nicht entschliessen; einmal weil durch sie die Einheitlichkeit der Zahl gestört wurde und sodann, weil mich die Ergebnisse nicht ermunterten. So führten mich Überlegung, Versuche und Erfahrung zu meinen Rechentypen, und von ihnen kam ich nicht wieder ab, weil der Erfolg für sie sprach. Jetzt, nachdem mir Lays Resultate vor Augen gekommen sind, habe ich zur Selbstprüfung einen alten Versuch unter folgenden Umständen wieder aufgenommen.

Die Versuchspersonen waren 52 Mädchen eines zweiten Schuljahres. Von diesen sind 39, also $^3/_4$, im vorigen Jahre nach meinen Rechentypen unterrichtet worden; 13, teils Repetenten, teils Zuzügler, haben ihre erste Zahl- und Rechenkenntnis an Reihen erlernt, standen also meinen Rechentypen fremd gegenüber. Benutzt wurde meine schwarze Rechentreppe, auf der ich mit weifsen Würfeln von 4 cm Kante im bunten Wechsel die quadratischen Zahlbilder Lays und meine Rechentypen zur Darstellung brachte. Die Grundfiguren der ersteren hatten je 12 cm Seitenlänge und waren durch Zwischenräume von 8 cm getrennt. Meine Rechentypen, ebenfalls quadratisch, hatten eine Seitenlänge von 28 cm.

Die quadratischen Zahlbilder wurden zuvor der Reihe nach den Kindern gezeigt, von ihnen angeschaut und benannt; meine

Typen nicht. Aufgestellt wurden die Gruppen hinter einer vorgeschobenen Papptafel; die Auffassungszeit, nach einem Sekundenzeiger geregelt, war auf ½ Sekunde berechnet. Die Kinder wurden durch Zuruf jedes Mal in Spannung versetzt und durch Zählen in halben Sekunden bis 2! vorbereitet. Auf 3! wurde die Papptafel gehoben, auf 4! gesenkt. Die zwei ersten Versuche galten der Übung und wurden nicht in Anschlag gebracht. Die Gruppen 1—4 blieben, weil hier wie dort gleich geordnet, aufser Betracht; dagegen wurden die der 11 und 12 mit herangezogen. Die Kinder schrieben die erhaltenen Zahlvorstellungen unter Kontrolle dritter Personen in Ziffern auf.

Aus nachstehender Tabelle ist der Gang und das Ergebnis der Versuche zu ersehen. Die römischen Ziffern bedeuten die quadratischen Zahlbilder von Lay (L.), die arabischen hingegen meine Rechentypen (B.). Die kleineren arabischen Zahlen darunter zeigen die Fehler der Auffassung an.

V	7	VIII	6	VII	9	5	VI	8	IX	X	12	11	XII	10	XI
2	4	2	3	29	12	1	5	1	8	11	1	7	13	3	28

Summiert: L. 98, B. 32.

Die Fehlersumme beläuft sich also bei den quadratischen Zahlbildern auf 98, bei den Rechentypen auf 32.

Wollte ich mir angesichts dieses Ergebnisses die Schlufsweise Lays zu eigen machen, so würde ich hiermit die grofse Überlegenheit der Rechentypen über die quadratischen Zahlbilder für bewiesen erachten. Allein das zu zeigen, war gar nicht meine Absicht und konnte es nicht sein; denn abgesehen davon, dafs aus einem einzigen Versuche noch keine weitgehenden Schlüsse zu machen sind, beging ich ja von Haus aus denselben Fehler wie Lay. Mit ihm habe ich den psychischen Status praesens aufser Acht gelassen, allerdings mit Vorbedacht, nämlich um zu beweisen, dafs nach bezüglicher Umkehrung der Bedingungen der Vorteil in einem stark überwiegenden Verhältnisse auf der Seite meiner Rechentypen liegt. Ob ich nun bei Lays Versuchen etwas schlechter weggekommen bin oder dieser bei mir, vermag ich nicht zu beurteilen. Doch erinnere ich nochmals daran, dafs nur ¾ der Mädchen nach meinen Rechentypen geschult waren und dafs alle zuvor mit den quadratischen Zahlbildern bekannt gemacht wurden. Aufserdem fällt der Umstand, dafs die Kinder an scharfe Zahlanschauung und simultane Zahlauffassung gewöhnt waren, für Lay schwerer in die Wagschale

als für mich; denn wo die quadratischen Zahlbilder die unmittelbare Anschauung nicht ermöglichen, da half eine unwillkürliche und blitzschnelle Bezugnahme auf die Einzelgruppen, d. h. ein Erfassen durch reflexive Rechenvorgänge. Ein Blick auf die Einzelergebnisse lehrt das. Bei gleichartigen und geraden Verhältnissen wie 8 (im Bilde 2×4), 12 (3×4), 10 (2×4 und 2) geht die Fehlerzahl bedeutend zurück, während sie bei 7 (4+3) und 11 (2×4+3) auffällig steigt, nämlich deshalb, weil die ungleichen Gruppen ein rasches Zusammenrechnen erschweren.

Um zu erfahren, ob diese Verhältnisse zufällig sind oder mit etlicher Regelmäfsigkeit wiederkehren, unternahm ich einen zweiten Versuch in einer Incipientenklasse von 27 Mädchen, die im Sommerhalbjahr nach meinen Rechentypen bis 8 (9 eben eingeführt) unterrichtet worden waren. Die quadratischen Zahlbilder wurden zunächst wieder einzeln bekannt gegeben und von den Kindern benannt. Auch im übrigen blieben die Bedingungen unverändert. Es ergab sich folgende Tabelle.

6	V	8	IX	VII	5	VIII	10	VI	7×9	12	XII	XI	11.
0	5	2	11	21	3	6	4	5	1 15 8	10	23	21	17.

B. 45; L. 107.

Das Verhältnis B. 45: L. 107 verschiebt sich im Vergleich zum ersten Versuche etwas zu Ungunsten meiner Rechentypen, läfst aber trotzdem noch auf eine gewisse Regelmäfsigkeit schliefsen. Ich suchte den Ausfall in dem Umstande, dafs die Rechentypen 10—12, verhältnismäfsig auch 9, noch unbekannt waren. Um mir Gewifsheit zu verschaffen, stellte ich in einer andren Incipientenklasse von 43 Kindern den Versuch zunächst mit Ausschlufs der 9, 10, 11 und 12 und abermals unter Beachtung der namhaft gemachten Bedingungen an. Es ergab sich folgendes:

6	V	8	VII	5	VIII	VI	7	} B. 14; L. 44.
0	7	7	17	4	7	13	3	

Das alte Verhältnis (B. 32: L. 98) war fast mathematisch genau wieder hergestellt (B. 14: L. 44). Ich setzte dann den Versuch bis 10 fort und erzielte folgendes Ergebnis:

IX	10	X	9	} L. 17; B. 14.
11	6	6	8	

Gesamtergebnis = B. 28: L. 61 (= 1: 2,2).

Es zeigt sich also auch in diesem Falle ein ähnliches Verhältnis wie in dem bezüglichen zweiten Versuche (B. 45: L. 107 = 1: 2,4).

Ich glaube, mit diesen Versuchen bewiesen zu

haben, dafs Lays Vergleich, der zu Ungunsten meiner Zahlbilder ausgefallen ist, keine Gültigkeit mehr beanspruchen darf.

Wenn ich aus diesen Thatsachen auch keine weiteren Folgerungen ziehe, so lag mir doch daran, wenigstens einen zuverlässigen Anhaltepunkt für die vergleichsweise Auffassungsfähigkeit beider Rechenmittel zu gewinnen. Zu diesem Zwecke veranstaltete ich noch einen letzten Versuch auf völlig neutralem Boden, nämlich mit 44 Kindern eines zweiten Schuljahrs, die bisher weder Lays noch meine Zahlbilder gesehen hatten. Auch diesmal wurden sämtliche Bedingungen so, wie sie oben angegeben sind, beachtet. Das Ergebnis ist aus folgender Tabelle zu ersehen.

6	VIII	8	IX	VII	5	V	10	VI	7
13	13	22	31	35	27	0	18	9	23
XII	9	X	12	11	XI	} B. 201; L. 204.			
21	36	26	23	39	43				

Die Zahlvorstellungen der Kinder waren in dieser Klasse nur an Reihen der russischen Rechenmaschine und Stäben des Tillich'schen Rechenkastens, also nicht nach Klarheit sondern nach Schätzung gebildet worden. Unter Mitberücksichtigung dessen, zeigt der Ausfall des letzten Versuches dreierlei: zunächst dafs die Schnelligkeit und Sicherheit der Zahlauffassung in hervorragendem Mafse Sache der Übung ist; alsdann dafs sich das sowohl von Lay als von mir (aus den drei ersten Versuchen) gefundene Fehlerverhältnis sofort wesentlich verschiebt, wenn die Bedingungen der Auffassung, der psychische Status praesens, möglichst dieselben sind, und endlich dafs beide Arten von Zahlbildern im Werte ziemlich gleich stehen (B. 201: L. 204).

Ich halte aber hiermit die Angelegenheit für nichts weniger als erledigt.

Selbst wenn alle bisherigen Versuche zum Nachteile meiner Rechentypen ausgefallen wären, würde ich ihre Minderwertigkeit noch nicht für entschieden halten und zwar deshalb nicht, weil hierbei noch ganz andre Gesichtspunkte der Brauchbarkeit in Frage kommen. Vorläufig ist von den Gruppen ja nur die Leichtigkeit der Auffassung in Rechnung gezogen worden. Indessen mindestens ebenso wichtig scheint mir der Grad der Sicherheit zu sein, mit dem die verschiedenen Zahlverhältnisse in der einen Gruppe als Teile des Ganzen

erkannt werden und dieses Ganze wieder als Summe oder Produkt von jenen Teilzahlen aufgefafst wird. Davon erst hängt die Brauchbarkeit der Zahlbilder als wirkliche Rechentypen ab, und in diesem Punkte mufs die Entscheidung fallen.

Aber wie kann ein zuverlässiges Urteil herbeigeführt werden? Etwa auch durch Versuche eigens zu diesem Zwecke? Meines Erachtens nur in sehr beschränktem Mafse und aufserdem nur unter Benutzung solcher Personen, die schon rechnen können. Diese Ergebnisse aber werden höchstens als Vergleichs-, nicht als Beweismaterial gelten dürfen. Die Hauptsache bleibt die eigentliche Arbeit bei den Incipienten, d. h. Erfahrung und Erfolg des ganzen Jahres. Von zwei Klassen müfste unter möglichst gleichen Bedingungen die eine nach den quadratischen Zahlbildern Lays, die andre nach meinen Rechentypen unterrichtet werden. Die Bilanz würde, wenn nicht sofort den Ausschlag, so doch den ersten wichtigen Anhalt zur Beurteilung geben. Die vielen Bedenken, die mir Lay vom exakt-psychologischen Standpunkte aus entgegenzuhalten geneigt sein wird, kenne ich selbst. Aber trotzdem sehe ich keinen besseren Ausweg. Insonderheit ist hier, wo zusammenhängende Denkvorgänge und fortlaufende Lernprozesse der Beurteilung unterstehen, die Anwendung des Experiments, wenn nicht völlig ausgeschlossen, so doch sehr beschränkt und fragwürdig.

Die Sache aber scheint mir so wichtig, dafs ich sie nicht aus den Augen lassen, noch aus der Hand geben werde. Für das nächste Schuljahr bin ich entschlossen, den Doppelversuch mit zwei Incipientenklassen nach bestem Wissen und Gewissen zu unternehmen. Wenn Lay in der Lage ist, möchte ich ihm dasselbe empfehlen.

Egoismus und Altruismus.

Von Dr. F. Horn in Altona.

Jeder strebt darnach, glücklich zu werden, mag er nun das Glück in äufseren Gütern sehen, oder die innere Zufriedenheit für die höchste Potenz halten. Auch die allgemeinen Bestrebungen der Menschheit sind auf das Glück und die Zufriedenheit gerichtet. Sogar die Wissenschaft, die doch scheinbar als Theorie der ethischen Seelenstimmung fernsteht, macht davon keine

Ausnahme, denn jedes Streben nach Kenntnis und jede Bereicherung des Wissens, jeder Trieb Neues zu erforschen und Unbekanntes ans Licht zu bringen, ist auf den Drang zurückzuführen, sich durch Befriedigungen der Neigungen und Leidenschaften in solchen Zustand zu versetzen. Dieselbe Sehnsucht treibt den Menschen zur Religion, weil er durch den Glauben an ein höheres Wesen dem Gefühl der eigenen Ohnmacht gegenüber sich einen mächtigen Schutz bildet, weil er über das irdische Leben hinaus seine persönliche Existenz auszudehnen wünscht und diesen Wunsch nur erfüllen zu können glaubt, wenn ihn sein Gott dazu in den Stand setzt. Die Philosophie, selbstverständlich die Ethik, aber auch die Metaphysik, findet das Endziel ihrer Bestrebungen in der Erreichung des Glückes; denn wenig würde man sich um das Jenseits und die übersinnliche Welt kümmern, sie zu erforschen und ihre Existenz zu beweisen suchen, wenn man nicht selbst an ihr teilnehmen wollte, um so sein Dasein über die kurze Frist des irdischen Lebens hinauszuführen. In diesem Streben nach Glück denkt der Mensch zunächst an sich selbst und sein persönliches Wohlergehen; wie weit das Wohl des Nächsten dabei in Betracht kommt, hängt davon ab, unter welcher Gestalt das Glück gesucht wird, welche Vorstellung man vom Glück hat und was man unter Zufriedenheit versteht. Die Liebe zu sich selbst oder die Ichsucht nennt man gewöhnlich Egoismus, nicht als ob beide Wörter synonym wären und ohne Kürzung oder Schädigung des Begriffs miteinander vertauscht werden könnten, sondern weil der Egoismus, wie manche Fremdwörter, neben dem undeutschen Ausdruck einen Sonderinhalt umfaſst; daher ist es wohl ein Zeichen auffallender Kurzsichtigkeit zu nennen, wenn man glaubt, die sogenannten Fremdwörter durchweg durch einheimische Ausdrücke ersetzen zu können. Der Egoismus wie auch der Egoist werden freilich im gewöhnlichen Leben meist im tadelnden Sinn gebraucht und soweit mit der Ichsucht identifiziert, daſs beide materiell aufzufassen sind. Liegt es doch schon im letzten Teil des Wortes ausgesprochen; denn alle mit Sucht zusammengesetzten Wörter bezeichnen einen Trieb, einen Drang, eine Leidenschaft, die rücksichtslos die Befriedigung des eignen Wohles ins Auge fassen, ohne auf das Heil ihrer Mitmenschen zu achten, ohne aber auch an die weiteren Folgen

der eigenen Befriedigung zu denken. Von diesem Standpunkt aus und nach solcher Auffassung ist der Egoismus allerdings tadelnswert und giebt seinem Gegensatz, dem Altruismus, der Liebe zum Nächsten, die beste Gelegenheit, seine Kehrseite in einem günstigen Lichte erscheinen zu lassen.

Dieser Egoismus der Verkehrssprache wird als das Prototyp und Prinzip jeder Schlechtigkeit angesehen. Er verweigert dem Nächsten jede Zuneigung, um für sein eigenes Interesse zu sorgen, und hat nur sein eigenes Wohl im Auge, um das Heil des Nächsten aufser Acht zu lassen, ja unter Umständen zu schädigen. Er verkörpert sich in dem Prinzip des Bösen, in dem Geist, der stets verneint, wie ja auch alles Böse und Schlechte stets verneinend ist, wenn der eigene Vorteil Gefahr läuft, geschädigt zu werden oder in dem Egoismus auf Kosten des Altruismus seine Existenz sucht. So kommt es, dafs der Egoist, in diesem Sinn aufgefafst, sich keine Vorstellung von dem Begriff und der Möglichkeit der Nächstenliebe machen kann, sondern sogar, von persönlichen Neigungen und Bestrebungen absehend, objektiv auf dem Wege logischer Entwicklung oder empirischen Beobachtung zu dem Resultat kommt, dafs der Egoismus die einzige Möglichkeit bilde, den Bestand der Menschheit, ihre Entwicklung und ihren Fortschritt, zu sichern. Denn wollte jeder mehr für seinen Nächsten sorgen, als für sich selbst, oder wenigstens ihn ebensosehr lieben, wie sich selbst, so würde, wenn man diese Idee bis zum äufsersten verfolgte, bei der Vernachlässigung des eigenen Ich, bei dem vollständigen Mangel an Egoismus das Streben des Individuums nach Entwicklung aufhören, und so, da ein Stillstand seiner Natur nach ausgeschlossen ist, der Rückschritt seinen Einzug halten. Wie hat man sich solche Vorschriften in der Praxis des Verkehrs vorzustellen? Der Spruch der potenzierten Nächstenliebe, die andere Backe hinzuhalten, wenn man einen Backenstreich erhalten hat, verbietet einen Angriff auf sein Leben durch die Notwehr, durch Unschädlichmachung des Gegners abzuwehren und verlangt, sich geduldig in sein Schicksal zu fügen. Darnach würde der Altruismus ohne den Egoismus undenkbar sein, ebenso wie alter und ego sich gegenseitig bedingen; denn wo kein ego ist, giebt es auch keinen alter, und umgekehrt. Um also positiv den Altruismus üben zu können, ist der Egoismus vor-

auszusetzen, denn man kann keinem andern helfen, ohne seine eigene Persönlichkeit zu erhalten und zu wahren.

Fassen wir also diese Begriffe als Gegensätze, nicht einseitig, von einander abgelöst, nicht als gehaltlose Idealvorstellungen auf, so finden wir, dafs keiner von beiden ohne den andern existieren kann, dafs beide sich in abstrakto ebensosehr ergänzen, wie alle andern Gegensätze, wie Wahrheit und Lüge, und wie der absolute Gegensatz + und —.

Weil nun aber der Mensch, wie jedes Wesen und Geschöpf, schon durch seinen Erhaltungstrieb zum Egoismus gedrängt wird, so würde der einseitige Altruismus in seiner höchsten Potenz schon seiner Natur nach dem Lebensprinzip überhaupt entgegenstehen und sich von dem Selbstmorde nur in der Weise unterscheiden, dafs er die passive Seite mehr hervorkehrte, nicht selbst Hand an sich legte, sondern sich und sein Dasein dem äufseren Eindruck seiner Umgebung überliefse. Individualisiert man diesen allgemeinen Satz, so ergiebt sich, dafs jeder Mensch erst für sich sorgen mufs, ehe er für einen andern sorgen kann, und dafs er nicht leicht auf den Gedanken kommt, für einen andern einzutreten, wenn er sich nicht selbst in seiner Stellung sicher fühlt. Niemand kann geben, was er nicht hat, und ein Schelm giebt mehr als er kann. Wer da hat ist zufriedener, als wer nicht hat; daher ist der Zufriedene eher dazu geneigt, seinem Nächsten zu helfen, als der Unzufriedene. Daraus folgt also wiederum, dafs der Egoismus die notwendige Bedingung des Altruismus ist und dafs in diesem Sinne Egoist genannt zu werden keinen Vorwurf enthält. Bei dieser Gelegenheit wirft sich die Frage auf, ob der Egoismus, der des Altruismus nicht bedarf, der wahre, echte Egoismus ist, ob es nicht auf einer kurzsichtigen Einbildungskraft oder Täuschung beruht, wenn man den einen Egoisten nennt, der ohne alle Rücksicht auf seinen Nächsten alle seine Gedanken und Handlungen auf sein eigenes Wohl richtet und bezieht und auf sein persönliches Interesse zurückführt. Dafs solcher Egoismus tadelnswert ist, liegt auf der Hand, denn er isoliert den Menschen, löst alle Verbindung auf, ja strebt auf Kosten des Nächsten nach eigenem Glück und Wohlergehen, während die allgemeine Wohlfahrt doch nur dann möglich ist, wenn die Individuen, gleichartig und gleichberechtigt, je nach ihrer Fähigkeit sich gegenseitig stützen

und dadurch der Gesamtheit die nötige Festigkeit geben. Solcher Egoismus aber kann mit Recht brutal genannt werden und widerspricht in jeder Beziehung den humanitären Bestrebungen und der entsprechenden Entwicklung der Menschheit. Er ist brutal, weil er den Menschen kulturunfähig macht und ihn zum Tier herabwürdigt. Das Tier ist nämlich in diesem Sinne eingefleischter Egoist, weil es nur an sich und sein Fortkommen denkt, ohne auf das Wohl seiner Mitgeschöpfe Rücksicht zu nehmen. Wenn der Löwe die Gazelle zerfleischt, so denkt er dabei nicht an die Schmerzen seines Opfers; wenn die Katze mit der Maus spielt und sie zu Tode martert, so thut sie es nicht aus Grausamkeit, denn dieses Gefühl ist ihr fremd und findet sich nur bei einer höheren Kulturstufe, sondern um ihren Appetit zu reizen, wie der Gourmond mit seinen Leckerbissen liebäugelt, ehe er sich an ihnen letzt. So geht es auch dem Egoisten im materiellen Sinn. Wenn Napoleon die Menschenmassen opferte, um seiner Herrschsucht und seinem Ehrgeiz zu fröhnen, so kam ihm dabei kein Gedanke an den Jammer, den er andern bereitete, sondern er richtete sein Augenmerk nur auf die Befriedigung seines Strebens. Weder den Tieren noch den Menschen kann solcher Egoismus wahre Befriedigung gewähren, denn beide beschäftigen sich nicht mit ihrer Vergangenheit, lassen sie nicht auf sich einwirken, das Tier aus Mangel an Fähigkeit, der Egoist, weil er teils solche unbequemen Gedanken und Erneuerungen immer wieder unterdrückt und abwehrt, teils durch stete Erinnerung seiner Bestrebungen auf die Zukunft angewiesen ist und so keine Zeit hat, der Vergangenheit zu gedenken. Darin besteht aber das Wesen der echten Zufriedenheit und des wahren Glückes, dafs der Blick in die Vergangenheit mit Freude erfüllt oder dafs, konkreter ausgedrückt, keine Gewissensbisse die Erinnerung peinigen. Ist dagegen das Dichten und Trachten auf das Interesse für die übrige Menschheit gerichtet, so kommt die Zufriedenheit mit sich und somit das wahre Glück zur Geltung in der Weise, dafs sich diese Seelenstimmung auf die Vergangenheit stützt und von diesem Standpunkt aus das Streben für die Zukunft bestimmt und regelt. Nennt man also Egoismus die Denk- und Handlungsweise, welche die Zufriedenheit mit der Vergangenheit herbeiführt, die Freude an der eigenen Handlungsweise,

so kann er nicht anders als in Verbindung mit dem Altruismus gedacht werden; denn das Mitleid ist ja nichts anders, als Leid mit dem Nächsten, das, durch das Erbarmen aufgehoben, die traurige Stimmung in freudige verwandelt und so die Zufriedenheit fördert, also das eigene Wohl hebt und sich so als Liebe zum Ich, als Egoismus darstellt. Der langen Rede kurzer Sinn läfst sich also wohl dahin zusammenfassen, dafs der Egoismus im engeren Sinn, der für verwerflich gehalten wird und im Gegensatz zur christlichen Gesinnung steht, den Altruismus ausschliefst, dafs aber der Egoismus im weiteren Sinne, der nach innerer Befriedigung strebt und in ihr sein Heil sucht, ohne den Altruismus unmöglich erscheint, vielmehr zu ihm in gegenseitiger Wechselwirkung steht. Um aber diesen letzten Egoismus üben zu können, ist es erforderlich, seine eigene Existenz sicher zu stellen, also den Egoismus im engeren Sinne, ohne seine negative Seite in Betracht zu ziehen, als Mittel zum Zweck sich dienstbar zu machen; denn man kann keinem andern dienen, ohne selbst die ausreichenden Mittel zu haben. Es mufs also ein gewisser Überschufs vorhanden sein, der, ohne den Wohlthäter in dieser seiner Eigenschaft zu schwächen, auf den Nächsten übergeht. Ist das nicht der Fall, so werden dem Egoismus die Mittel fehlen, sich zu äufsern und zur Geltung zu bringen, d. h. sich zu entwickeln, denn er entsteht und besteht nur durch Entäufserung; er ist dann nämlich nicht imstande, den Altruismus zu üben, d. h. für sich durch Ausübung der Nächstenliebe Zufriedenheit und Glück zu erlangen.

Der Egoismus aber im weiteren Sinn, mit dem Altruismus verbunden, beschränkt sich nicht auf die Befriedigung, materielle Wohlthaten zu erweisen, sondern erstreckt sich, vielleicht in erhöhtem Grade, auf die Entäufserung geistiger Güter auf dem Wege der Mitteilung und Belehrung. Auch hier treten dieselben Bedingungen wie bei dem materiellen Altruismus ein, dafs er nämlich seinen Schülern, denn das sind sie im weiteren Sinne, an geistigen Eigenschaften, an Besitz von Kenntnissen und Erfahrungen überlegen sein mufs. Auch hier finden wir den engeren Egoismus ebenso vertreten, wie den weiteren, wenn denn anders diese Attribute zur Klärung des Begriffes beitragen. Jede geistige Mitteilung, welcher Art sie auch sei, jeder Unterricht ist ein Altruismus, denn es liegt die Absicht zu Grunde, dem Nächsten,

den Schülern einen Vorteil zuzuwenden, indem man sich bestrebt, ihre geistige Entwicklung zu fördern. Aber diese Bestrebungen können auch aus andern Absichten hervorgehen und so zu dem Egoismus, sowohl dem engeren als dem weiteren, in Beziehung treten. Denn der engere, nackte, egoistische Egoismus zeigt sich, wenn die Mitteilung oder Belehrung nicht allein dahin geht, den Bildungsstand des Schülers zu heben, sondern sein eigenes Licht leuchten zu lassen, sich vor den Schülern ein Ansehen zu geben, seine Fähigkeit und Gelehrsamkeit in ein günstiges Licht zu stellen. Solche Bestrebungen findet man besonders da, wo mehr die Belehrung als der Unterricht zur Verwendung kommt, wie z. B. auf der Universität in den Kollegien oder genauer Vorlesungen, in der Kirche, überhaupt überall da, wo die akroamatische Lehrweise vorherrscht. Im eigentlichen Unterricht findet sich derselbe Egoismus auch da, wo Drill und Dressur darauf zugeschnitten sind, in den Augen der Vorgesetzten zu glänzen, ein Examen gut abzuschneiden, sich mit guten Zeugnissen der Schüler zu brüsten. Da tritt der Egoismus als willkürlicher Herrscher auf, der seine Kreaturen zu seinem Zwecke ausbeutet. Hier ist der Altruismus rein äußerlich und zufällig, denn der Lehrer hat nicht die Absicht, seine Schüler zu bilden, sondern sich durch ihren Drill und die daraus erwachsenen Erfolge in ein prächtiges Licht zu setzen. In diesem Fall bleibt das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler rein äußerlich, und somit könnnen auch die echte Befriedigung, der wahre Egoismus, nicht zu ihrem Recht kommen. Dies ist nur dann möglich, wenn der Lehrer nicht als Herrscher seinem Schüler gegenübersteht, sondern ihm dienend und helfend zur Seite tritt, ebenso wie im sozialen Verkehr, der wahre Wohlthäter gewissermaßen der Diener seines Nächsten ist. Er dient aber nur dann, wenn er seine Persönlichkeit und ihr Interesse in den Hintergrund schiebt und die Ausbildung des Schülers allein ins Auge faßt. Dann zeigt sich der Altruismus in seiner wahren Gestalt, nicht der eventuelle, sondern der dolose, wenn diese Bezeichnung im guten Sinn genommen wird. Dieser echte Altruismus reagiert aber derart auf das Subjekt, daß die dauernde Befriedigung eintritt, die das Ziel des Egoismus im weiteren Sinn bildet, desselben, den wir oben den weiteren nannten. Dieses Ideal wird natürlich nie ganz erreicht, sondern Eitelkeit, Ehrgeiz,

Strebertum stehen seiner Verwirklichung überall mehr oder weniger entgegen. Wo aber der Lehrer dieses Streben verfolgt, wird man ihn daran erkennen, daſs er wie ein Veilchen im Verborgenen blüht, daſs es ihm ergeht, wie der Frau in Perikles Leichenrede, die am Besten ihren Beruf erfüllt, wenn man am wenigsten von ihr spricht.

Nimmt der Lehrer solche Stellung ein, dann ist er ein Egoist im echten Sinne zu nennen, denn ihn treibt die Liebe zu seinen Schülern, d. h. der Altruismus. Das Bewuſstsein, alles aufzubieten, was die Schüler auf diesem Wege fördert, ohne sein persönliches Interesse dabei hervorzukehren, ruft in ihm die Befriedigung hervor, die das höchste Ziel seiner Selbstliebe, seines Egoismus ist. Daraus ergiebt sich denn auch ein ethisches Verhältnis, das allein mustergültig ist; denn die Liebe des Lehrers zum Schüler ruft eine entsprechende Reaktion hervor und fördert eben dadurch das Streben des Schülers, seinem Lehrer zu gefallen. Kommt dazu das Interesse für den Lehrgegenstand, so erscheinen alle andern Bestrebungen, durch Ehrgeiz oder Furcht, Belohnung oder Strafe, den Schüler zum Fleiſs anzuregen, äuſserlich und machtlos dagegen, abgesehen davon, daſs sie den Keim des egoistischen Egoismus in sich tragen, der auf Kosten anderer seinen Vorteil sucht und dadurch oft veranlaſst wird, zu Mitteln zu greifen, die mit dem Streben nach Wahrheit nicht zu vereinigen sind.

Aus dem Gesagten geht hervor, daſs der Egoismus im weiteren Sinn die eigentliche Ursache des Altruismus ist, denn er fördert seines Nächsten Wohl, um für sich das Gefühl der Zufriedenheit zu erlangen.

Daſs diese Theorie praktisch so wenig Eingang gefunden hat, ist der Herrschaft des Gebotes und Verbotes an Stelle des Beispiels zuzuschreiben, dem Einfluſs des Ehrgeizes und der Furcht auf die Handlungsweise des Menschen, auf die einseitige Anwendung von Belohnung und Strafe. Diese materialistische Anschauung würde nicht aufgekommen sein, wenn die Tendenz der zehn Gebote, die den tadelnswerten, einseitigen, engeren Egoismus fördert, der Durchführung des christlichen Prinzips der Nächstenliebe nicht im Wege stände.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die materialistische Weltanschauung.

IV.

Im laufenden Jahr hat kein populär-wissenschaftliches Werk ein gröſseres Aufsehen erregt und mehr Gegenschriften hervorgerufen als »Die Welträtsel« von Professor Dr. E. Haeckel (Bonn, Strauſs); der bekannte Biologe will in diesem Buche gemeinverständliche Studien zu einer monistischen Philosophie und die Lösung der Welträtsel bieten; er will darin eine weitere Ausführung, Begründung und Ergänzung der Überzeugungen geben, die er hauptsächlich in seiner »Generellen Morphologie der Organismen«, in seiner »Natürlichen Schöpfungsgeschichte« und in seiner »Anthropogenie« niedergelegt hat. Haeckel hat ohne Zweifel in der Entwicklung der biologischen Wissenschaft im 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle gespielt;[1]) die genannte Schrift enthält eine zusammenfassende Darstellung seiner Weltanschauung und hat als neueste und eigenartige Darstellung der materialistischen Weltanschauung um so mehr Aufsehen erregt, als Haeckel als Biologe eine allseitig anerkannte Autorität ist. Durch seine »Generelle Morphologie der Organismen« (1866), welche die »allgemeinen Grundzüge der Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Ch. Darwin reformierte Deszendenz-Theorie«, darstellt, hat er die Zoologie, namentlich die Biologie, in neue Bahnen geleitet; seine »Natürliche Schöpfungsgeschichte« hat seinen Ruhm weit über die Gelehrtenkreise hinausgetragen.

Schon in dem erstgenannten Werk stellt Haeckel die Behauptung auf: »Alle wahre Naturwissenschaft ist Philosophie und alle wahre Philosophie ist Naturwissenschaft; alle wahre Wissenschaft aber ist in diesem Sinne Naturphilosophie«. Dieser Gedanke liegt auch den Ausführungen seiner »Welträtsel« zu Grunde. Daſs ein solches Werk zahlreiche Gegner zu den Waffen rufen muſste, ist leicht einzusehen; es will ja alle Fragen, an deren Lösung Natur- und Geschichtsforscher, Philosophen und Theologen arbeiten, zu lösen versuchen; daſs in demselben neben vielen Wahrheiten auch Irrtümer enthalten sind und diese bei der kritischen Betrachtung besonders zu beachten sind, bedarf keiner Begründung. Wer Haeckels Werk studiert, der möge auch das Werk von Prof. Reinke, (»Die Welt als That«) studieren; als Ergänzung zu den nachfolgenden Ausführungen sei auch

[1]) W. Bölsche, Ernst Haeckel (Dresden, Reiſsner, 1900).

verwiesen auf die vorhergehenden Erörterungen über den »Materialismus« (I—III) und »Neue Bahnen« I—VII, besonders IV. V. (Neue Bahnen 1898, 1899, 1900).

Nachdem Haeckel im ersten Kapitel dieses Buches auf die grofsen Fortschritte auf dem Gebiete der Naturwissenschaft und der Technik kurz hingewiesen hat, legt er dar, dafs unser Rechtswesen, unsere Staatsordnung, unser Bildungswesen und unsere herrschende Weltanschauung sich nicht harmonisch damit fortgebildet haben; er findet den Grund dafür in der geringen Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. Er beklagt es, dafs am Schlusse des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reichstag das Zentrum herrscht, dafs die Geschicke des Deutschen Volkes in der Hand der Ultramontanen liegt »unter der Leitung des römischen Papismus, der sein ärgster und gefährlichster Feind ist; statt Recht und Vernunft regiert dann Aberglaube und Verdummung.« Eine Rettung aus diesem schmachvollen Zustand ist nach Haeckels Ansicht nur möglich, wenn unsere Bildung von den Fesseln der Kirche befreit und auf naturwissenschaftlicher Basis aufgebaut wird; aus der Unnatur unserer heutigen Bildung ergeben sich nach ihm all die Übelstände im sozialen Leben, die Verkehrtheiten in der Weltanschauung und der Streit um die Lösung der Welträtsel. Die letzteren lassen sich nur lösen durch Erfahrung und Schlufsfolgerungen; die wissenschaftliche Erfahrung erwerben wir uns durch Beobachtung und Experimente, und die Schlufsfolgerungen erfolgen durch Induktion und Deduktion. Erfahrung und Denken sind zwei gleichberechtigte Erkenntnismethoden; »erst durch ihre vereinigte Thätigkeit entsteht wahre Erkenntnis, und diese führt nach Haeckel zum Monismus,[1]) der im Universum nur eine einzige Substanz, die Gott und Natur, Körper und Geist zugleich ist, anerkennt. Haeckel fühlt eben, das geht aus diesen Darlegungen deutlich hervor, das Bedürfnis nach einer einheitlichen Weltanschauung auf wissenschaftlichen Grundlagen; wie aber Erfahrung und Denken, das sorgfältige und eifrige Sammeln von Thatsachenreihen und das begriffliche Erfassen und Weiterbilden derselben, in ihrer wechselseitigen Durchdringung den geistigen Inhalt und die geistige Würde des Einzelnen unserer Zeit bestimmen, so bestimmen sie auch den »Geist der Zeiten«, sind charakteristisch für ihn. Vorbei ist die Zeit, wo die führenden Geister, abgestofsen von dem einseitigen und abstrakten, die Erfahrung verschmähenden und nur das Denken würdigenden Idealismus, sich den nur die Thatsachen berücksichtigenden wissenschaftlichen Einzelforschungen völlig hingaben und darin ihre volle Befriedigung fanden; übersättigt von dieser analytischen Erarbeitung eines grofsen Thatsachenmaterials sucht man nun seine Befriedigung in der synthetischen Verarbeitung

[1]) Der Monismus will alle Erscheinungen auf eine einzige Ursache zurückführen (Geist oder Materie); der Dualismus bleibt bei der doppelten Ursache (Geist und Materie) stehen.

und philosophischen Durchdringung desselben. Vor dem Zurückfallen in einen einseitigen Idealismus schützt uns die reiche Fülle des analytisch aufgestapelten Materials, die gleichmäfsige Berücksichtigung von Analyse und Synthese in der heutigen Logik; diese Methode wird uns aber auch, wenn auch erst nach einiger Zeit, aus dem Materialismus zu einer real-idealen Weltanschauung hinführen. Der Materialismus ist eben eine Vorstufe der neuen philosophischen Geistesrichtung; er will das Kausalbedürfnis des Menschen befriedigen durch eine Synthese, die sich eng an den Wahrnehmungsinhalt anschliefst. Er hat, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, seine Mission zu erfüllen, auch wenn er einst wie der einseitige Idealismus verschwinden mufs; mit ihm verband sich dann der Gedanke der Evolution, welcher den menschlichen Geist zu einer historisch-philosophischen Betrachtung der empirischen Thatsachen erst befähigte. In diesem Gedankenkreise bewegt sich Prof. Haeckel; er will eine Philosophie aufbauen, welche Analyse und Synthese vereinigt, Erfahrung und Denken berücksichtigt und eine völlig einheitliche Weltanschauung bietet. Er übersieht dabei aber, dafs eine solche Philosophie seit Fechner, Lotze, Wundt, Paulsen u. a. schon in ihren Grundzügen vorhanden ist, dafs die Philosophie nicht, wie er meint, bei Kant stehen geblieben und also rückständig ist; eine neue Philosophie ist also nicht zu schaffen, denn wir haben sie bereits, sie ist nur weiter auszubauen. Und dazu liefert Haeckel Bausteine.

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts herrschte die Anschauung, dafs ein Teil der Lebenserscheinungen sich auf physikalische und chemische Vorgänge zurückführen läfst, ein anderer aber durch eine besondere und davon unabhängige Lebenskraft bewirkt wird; so entwickelte sich ein vollständiger physiologischer Dualismus, ein prinzipieller Gegensatz zwischen anorganischer und organischer Natur, zwischen materieller Kraft und Lebenskraft, zwischen Leib und Seele, Materie und Geist. Durch die von Johs. Müller begründete vergleichende Physiologie nahm die herrschende Lehre von der Lebenskraft allmählich eine neue Form an und verwandelte sich endlich in ihr Gegenteil; sie steht nunmehr nicht, wie früher, »über den physikalischen und chemischen Gesetzen, sondern ist streng an dieselben gebunden; sie ist schliefslich weiter nichts als das Leben selbst, d. h. die Summe aller Bewegungserscheinungen, die wir am lebendigen Organismus wahrnehmen.« Der Mensch erhält sein Leben und damit alle persönliche körperliche und geistige Eigenschaften von seinen Eltern (Vererbung); im Moment der Befruchtung findet die Verschmelzung der väterlichen und mütterlichen Charakterzüge statt und beginnt ein neues Leben. Schon Lamark hatte (1809) darauf hingewiesen, dafs der menschliche Organismus wie der tierische auf natürliche Weise durch Umbildung (Anpassung) aus Tierformen entstanden sei und dafs dabei ausschliefslich physikalische und chemische Vorgänge als bewirkende Ursachen anzusehen seien.

Indessen vermochte Lamark mit seinen Anschauungen gegen die herrschenden Theorien nicht durchzudringen; erst mufsten Anatomie, Physiologie, Geologie, Paläontologie und Biologie durch ihre grofsen Fortschritte den Boden bereiten, auf dem dann Darwin seine Deszendenz- und Selektionstheorie aufbaute. Haeckel hat die von Darwin begründete Selektionstheorie in Verbindung mit dem Materialismus gesetzt und philosophisch ausgebaut; seine Phantasie hat dabei alle Lücken überbrückt, worin die Schwäche seines Buches hauptsächlich beruht. So ist ihm das Leben einfach »ein chemisch-physikalischer Prozefs, der auf dem Stoffwechsel der plasmatischen Albuminate beruht;« aber, obwohl die Biologie das Vorhandensein dieser Prozesse bei den Lebenserscheinungen nicht leugnen kann, so vermag sie doch aus denselben allein die Thatsachen des Lebens nicht zu erklären, sie hält die restlose mechanische Erklärung des Lebens für verfehlt. »Die Bedeutung der anatomisch-biologischen Richtung hervorhebend, spreche ich die Ansicht aus, dafs sie im neu anbrechenden Jahrhundert berufen sein wird, die materialistisch-mechanistische Lehre, dafs die Erforschung des Lebens nichts anderes sei als ein chemisch-physikalisches Problem, ebenso unzulänglich zu erweisen und einzuschränken, wie einst die chemisch-physikalische Richtung der Physiologie die Herrschaft des Vitalismus (Lebenskraft) aufgehoben hat« (Prof. Hertwig, die Entwicklung der Biologie im 19. Jahrhundert). Auch die Urzeugung ist keine feststehende Thatsache; es ist noch keinem Biologen resp. Chemiker gelungen, eine lebende Zelle auf mechanischem, chemisch-physikalischem Wege zu erzeugen. »Offen mufs zugestanden werden,« sagt Prof. Dr. Klaatsch (Grundzüge der Lehre Darwins, Mannheimer, Bensheimer, 1900), »dafs wir über den Ursprung des Lebens nichts wissen und vielleicht niemals etwas erfahren werden.« Die Zelle ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung aller lebenden Wesen; weiter sind wir noch nicht gekommen. Unsere Kenntnisse über die ältesten Tierformen sind auch noch sehr beschränkt; die Paläontologie kann uns überhaupt nur Bruchstücke liefern, weil die Erdrinde zu grofsen und häufigen Katastrophen unterworfen war, die auf die Erhaltung der tierischen Reste nicht günstig wirkten. Ferner darf das biogenetische Grundgesetz, wonach in der Einzelentwicklung sich die Stammesentwicklung wiederholt, nicht so gefafst werden, dafs damit eine völlig gleiche, bis ins Einzelne gehende Wiederholung gemeint sei; es kann nur von ähnlichen Formen die Rede sein. »Nach der verbreitetsten jetzigen Anschauung sind es die Einwirkungen der Aufsenwelt in Verbindung mit dem durch die Lebewesen Gegebenen — wie man zu sagen pflegt in Verbindung mit den inneren Verhältnissen — welche zusammenwirkend neue Arten hervorbringen; die Zuchtwahl beseitigt nur das in der augenblicklichen Umgebung nicht Lebensfähige und schafft Platz für die anpassungsfähigen Lebewesen; nur diejenigen unter ihnen, die auf neue Reize der Umgebung erhaltungsgemäfs antworten, bleiben auch

erhalten, die anderen gehen zu Grunde. (Potonie, Die Lebewesen im Denken des 19. Jahrhunderts, Berlin, Dümmler, 1900). Endlich sind die meisten Biologen im Anschlufs an Darwin heute der Meinung, dafs Affe und Mensch aus einer gemeinsamen Wurzel entstanden sind. Wie weit allerdings diese Wurzel zurückliegt, darüber sind die Biologen nicht einig und werden darüber wohl auch niemals einig werden. Der Fortschritt in der Entwicklung geschieht durch Anpassung und die damit verbundene Erwerbung neuer Eigenschaften und durch Vererbung; damit ist nicht gesagt, dafs jede Anpassung einen Fortschritt bewirke. »Als »Erwerbungen« können wir nur solche Erscheinungen betrachten, welche einen Fortschritt, eine bessere Ausbildung auf dem Wege bedeuten, den eine Art in ihrer Entwicklung eingeschlagen hat; dafs diese erblich übertragen werden, daran hat eigentlich niemals ein einsichtiger Naturforscher gezweifelt.« (Klaatsch) Man mufs also immer beachten, dafs der Darwinismus noch eine Theorie mit vielfach hypothetischem Charakter ist; die Zukunft wird manches von ihm bestätigen und weiter ausbauen, aber auch manches verwerfen und korrigieren; die Entwicklungslehre an sich (Deszendenztheorie) wird dadurch nicht geschädigt, die Verdienste des Darwinismus um den Ausbau derselben werden dadurch nicht geschmälert. (Siehe die näheren Ausführungen und die jetzigen sicheren Ergebnisse der Entwicklungslehre in Neue Bahnen IX S. 352 »Neue Bahnen« II und Neue Bahnen X S. 421 »Neue Bahnen« V; ferner Reinke, »die Welt als That,« S. 327 ff. und Klaatsch die Lehre Darwins). Man mufs auch scharf unterscheiden zwischen Entwicklungslehre (Deszendenz) und Züchtungslehre (Selektion); »wenn die Darwin'sche Hypothese«, sagt Huxley, »auch weggeweht würde, die Entwicklungslehre würde noch stehen bleiben, wo sie stand.« Den Biologen der Gegenwart scheint die natürliche Zuchtwahl in der Entwicklungslehre eine Rolle zu spielen, aber nicht die entscheidendste. Es ist dies schon deswegen nicht wahrscheinlich, weil ein Organ erst dann funktionsfähig und nutzbringend ist, wenn es bereits eine gewisse Ausbildung erreicht hat.

Auch die Erscheinungen des Seelenlebens führt Haeckel auf physikalische und chemische Vorgänge zurück; er betrachtet daher die Psychologie als einen Teil der Physiologie. Wie in der Entwicklungslehre, so folgen auch in der Psychologie eine grofse Anzahl von Forschern Haeckel hinsichtlich der Erklärung der Thatsachen nicht; sie sehen sich genötigt, neben den physikalischen und chemischen Vorgängen noch von diesen im Wesen verschiedene seelische Vorgänge als bewirkende Ursachen anzunehmen. Sie stimmen aber darin mit Haeckel überein, dafs diese seelischen Vorgänge gleich allen physikalischen und chemischen Vorgängen an ein bestimmtes materielles Substrat gebunden sind; allerdings, sie kennen das Wesen dieser Vorgänge, das Wesen der Seele, noch ebensowenig, als der Physiker das Wesen des Äthers oder auch der

Elektrizität, des Magnetismus, der Schwerkraft u. s. w. kennt. Die Herrschaft des Materialismus, welche einzig und allein durch den Bankerott des einseitigen Idealismus der Hegelschen Philosophie und den Klerikalismus hervorgerufen worden war, ist vorüber; auch Männer wie Du Bois-Reymond und Virchow haben ihm entsagt, — und auch Haeckel sucht ihm zu entrinnen. Seit Fechner, Lotze, Wundt, Paulsen u. a. ringt sich eine real-ideale Weltanschauung empor, welche den Forderungen des Verstandes und Gemüts, sowie den feststehenden Thatsachen der Wissenschaft gerecht zu werden sucht; sie steht in keinem Widerspruch mit der monistischen Philosophie an sich, wenn sie auch bescheiden erklärt, dafs sie über die letzten Dinge und Erscheinungen noch keine sichere Aufklärung geben kann. Sie mufs daher in der Psychologie von dem psychophysischen Parallelismus, dem Nebeneinanderbestehen der psychischen und physischen Vorgänge, ausgehen; die Erforschung desselben ist die Aufgabe der Psychophysik. »Die Erledigung dieser Aufgabe«, sagt Prof. Dr. Lipps (Grundrifs der Psychophysik), »befriedigt ebenso die naturwissenschaftlichen wie die psychologischen Bedürfnisse. Denn die Einsicht in den psychophysischen Parallelismus führt einerseits zur Klarlegung der subjektiven Bedingungen, die für die Naturbeobachtung bestehen, und zur Kenntnis der mit den physiologischen Prozessen verbundenen geistigen Erscheinungen; sie gestattet andererseits die Feststellung der physischen Grundlagen für die Vorgänge im Bewufstsein und damit zugleich den Zugang zur experimentellen Psychologie . . . Da der Zusammenhang zwischen Psychischem und Physischem als ein blofser Parallelismus bezeichnet wird, so wird jede Voraussetzung über die Beschaffenheit des Zusammenhangs vermieden. Es bleibt völlig dahingestellt, ob das Physische und das Psychische selbständig nebeneinander bestehen, oder ob das eine nur eine Wirkung des andern sei. Jeder Beeinflussung der Untersuchung durch erkenntnistheoretische und metaphysische Standpunkte wird somit der Boden entzogen, und die Psychophysik erhält den Charakter einer rein empirischen Wissenschaft, die den psychophysichen Parallelismus überall erforscht, wo er thatsächlich besteht und sich feststellen läfst.« Um die Bedingungen der Abhängigkeit psychischer Vorgänge von physischer nachzuweisen, fehlt es uns, wie Prof. Külpe (Grundrils der Psychologie) sagt, »erstlich an einem Mittel, beide Thatsachenkomplexe, die psychischen und die zentralen Nervenerregungen in unmittelbarer Vergleichung ihres Ablaufs auf ihre Beziehungen hin zu untersuchen . . . . Zweitens aber hat uns die Physiologie der nervösen Zentralvorgänge noch nicht die physikalischen und chemischen Grundlagen aufgezeigt, welche den Mechanismus der Gehirnthätigkeit hervorbringen. Über die eigentliche Natur der Nervenerregung wissen wir noch nichts.« »An diesem Punkte aber«, sagt der englische Physiker Tyndall, »hören die Methoden der mechanischen Naturwissenschaft auf; und wenn man von mir

verlangt, aus der materiellen Wechselwirkung der Gehirnmoleküle auch nur die einfachsten Erscheinungen des Fühlens oder Denkens abzuleiten, so gestehe ich mein Unvermögen ein. Beide sind ebenso sicher mit der Gehirnsubstanz verknüpft, wie das Licht mit dem Aufgehen der Sonne; aber während im letzteren Falle der ununterbrochene mechanische Zusammenhang zwischen der Sonne und unseren Sinnesorganen nachweisbar ist, fehlt in dem ersteren Falle die logische Kontinuität. Zwischen der Molekularmechanik und dem Bewufstsein klafft eine Lücke, die keine physikalische Beweisführung zu überbrücken vermag.« Auch Prof. Haeckel sieht es als Aufgabe der Psychologie an, »die thatsächlichen Erscheinungen des Seelenlebens möglichst genau empirisch« zu begründen; »sie mufs«, sagt er, »dann die Gesetze der Psyche aus diesen durch induktive und deduktive Schlüsse ableiten und möglichst scharf formulieren.« Er gesteht auch zu, dafs nur auf einem »sehr kleinen Gebiet des »sogenannten« Geisteslebens die strenge Geltung physikalischer Gesetze durch die »Psychophysik« dargethan wurde« und dafs diese »die hohen Erwartungen, mit denen sie vor zwanzig Jahren begrüfst wurde, nicht entfernt erfüllt hat.« Auch Wundt hat, wohl infolge dieser von Haeckel selbst zugestandenen Thatsache, den in der ersten Auflage der »Vorlesungen über Menschen- und Tierseele (1863) eingenommenen monistischen Standpunkt, von welchem aus er die psychischen Erscheinungen vermittelst der physischen zu erklären suchte, in der 1892 erschienenen zweiten Auflage dieses Werkes aufgegeben; diesem Philosophen aber gesteht Haeckel zu, dafs er »vor den meisten andern Philosophen den unschätzbaren Vorzug einer gründlichen zoologischen, anatomischen und physiologischen Bildung besitzt.« Wir wollen nun durchaus nicht behaupten, dafs zwischen den physischen und psychischen Erscheinungen kein natürlicher Kausal-Zusammenhang besteht, im Gegenteil, wir sind vielmehr von dem Bestehen eines solchen überzeugt; aber die Wissenschaft ist heute noch nicht in der Lage, denselben zu erklären. Auch der Materialismus hat nicht vermocht, mit der mechanischen Kausalität dieses Welträtsel zu lösen; die Forscher sahen sich daher genötigt, in einigen naturwissenschaftlichen Disziplinen, so in der Biologie, neben der Kausalität die teleologische Perspektive einzuführen und zwar, wie Achelis (Soziologie) sagt, »mit vollem Recht, da in allen organischen Veränderungen (im Kampf ums Dasein allgemein gesagt) psychische Funktionen, die letzten Endes ohne ein gewisses, wenn auch noch so unklares Zweckbewufstsein undenkbar sind, in Kraft treten. Die mechanische Kausalität, die schlechterdings kein Ausweichen zuläfst, die Naturnotwendigkeit, läfst sich nicht so unmittelbar, wie man sich überzeugt hat, auf das soziale und geistige Leben übertragen, wo wir es entweder mit bewufsten Wesen selbst oder doch mit deren Erzeugnissen zu thun haben.« Und in der That weifs auch Haeckel von seinen »Seelen« nicht viel zu sagen; was er sieht und beschreibt sind nicht die Seelen, sondern physische Organisation

und Funktion, denn Empfindungen und Strebungen zeigt auch das beste Mikroskop nicht. (Siehe auch die Ausführungen in N. Bahnen IX. S. 591 »N. Bahnen« III. und N. Bahnen X. S. 147 »N. Bahnen« IV). Neben der Tier- und Völkerpsychologie mufs nach Haeckels Ansicht in dieser Hinsicht besonders viel von der ontogenetischen Psychologie, welche sich mit der Entwicklungsgeschichte der Seele beschäftigt, erwartet werden; sie ist, wie er sagt, unter allen Methoden der Seelenforschung bis auf den heutigen Tag noch am meisten vernachlässigt und am wenigsten angewendet. Er unterscheidet zunächst die Keimesgeschichte der Seele (individuelle oder ontogenetische Psychologie), welche »die allmähliche und stufenweise Entwicklung der Seele in der einzelnen Person untersucht und nach Erkentnis der Gesetze strebt, welche dieselbe ursächlich bedingen«; in der jetzt sehr gepflegten Kinderpsychologie ist hier ein schätzenswerter Anfang gemacht worden. Der Keimesgeschichte zur Seite tritt dann die Stammesgeschichte der Seele (soziale oder phylogenetische Psychologie); sie beschäftigt sich mit der Entwicklung des Seelenlebens von den niedersten Formen im Tierreich bis zu den höchsten im Menschen und sucht nachzuweisen, dafs überall dieselben Gesetze der geistigen Entwicklung herrschen. »Die vergleichende Seelenlehre im Vereine mit der Ontogenie und Phylogenie der Psyche haben uns zu der Überzeugung geführt, dafs das organische Leben in allen Abstufungen, vom einfachsten, einzelligen Protisten bis zum Menschen hinauf, aus denselben elementaren Naturkräften sich entwickelt, aus den physiologischen Funktionen der Empfindung und Bewegung. Die Hauptaufgabe der wissenschaftlichen Psychologie wird daher künftig nicht, wie bisher, die ausschliefslich subjektive und introspektive Zergliederung der höchstentwickelten Philosophen-Seele sein, sondern die objektive und vergleichende Untersuchung der langen Stufenleiter, auf welcher sich der menschliche Geist allmählich aus einer langen Reihe von niederen tierischen Zuständen sich entwickelt hat.« Die materielle Basis der Psyche ist das Plasma (Protoplasma); mit den materiellen Vorgängen in ihm sind alle Erscheinungen des Seelenlebens verknüpft; »die Psyche ist als Kollektiv-Begriff für die gesamten psychischen Funktionen des Plasma« (Psychoplasma) zu betrachten. Auf allen Stufen der psychologischen Skala ist »eine gewisse chemische Zusammensetzung des Psychoplasma und eine gewisse physikalische Beschaffenheit desselben unentbehrlich, wenn die »Seele« fungieren oder arbeiten soll; . . . die Arbeit des Psychoplasma, die wir »Seele« nennen, ist stets mit Stoffwechsel verknüpft«. Wie der menschliche Körper, so ist auch die menschliche Seele das Endglied einer langen Entwicklungsreihe, deren erster Keim im lebenden Protoplasmaklümpchen liegt; erst auf der höchsten Entwicklungsstufe, auf der sich der Mensch und die höheren Wirbeltiere befinden, entwickelt sich die bewufste Empfindung. Diese Ansicht Haeckels, dafs das Bewufstsein ein

physiologisches Problem sei, ist aber eine Hypothese, zu welcher die Ergebnisse der Naturwissenschaft nicht unbedingt hinleiten; auch die genaueste Kenntnis aller hierher gehörigen chemischen und physikalischen Vorgänge hat bis heute das Rätsel des Bewufstseins noch nicht zu lösen vermocht, weshalb wir immer noch eine »Seele« als Träger desselben nötig haben. Allein diese Erörterungen gehören streng genommen nicht mehr ins Gebiet der Psychologie, sondern in das der Philosophie; sie beeinflussen daher auch nicht die Thatsachen, welche sich in der Darstellung des Seelenlebens bei Haeckel finden. Der Empfindung entspricht die Bewegung: auch bei ihr kommt eine Skala der Entwicklung vor. »Die elementare Seelenthätigkeit, welche durch die Verknüpfung von Empfindung und Bewegung entsteht, nennen wir Reflex; die Bewegung erscheint hier als die unmittelbare Folge des Reizes, welchen die Empfindung hervorgerufen hat.« Auf einer höheren Stufe des Lebens erscheint eine Sonderung von drei Zellen, welche diese Erscheinung vermitteln; die Verbindung von Empfindungs- und Bewegungszelle (Sinneszelle und Muskelzelle) wird durch die Seelenzelle hergestellt, in welcher die unbewufste Vorstellung ihren Sitz hat. Auf der höchsten Stufe des Lebens treten an die Stelle dieser einen Zelle zwei Zellen, nämlich neben die Vorstellungszelle noch eine Willenszelle; aber auch hier ist die Reflexbewegung noch ohne Bewufstsein. Bei den höheren Tieren und beim Menschen, bei denen sich ein neutralisiertes Nervensystem und vollkommene Sinnesorgane finden, hat sich aus der psychischen Reflex-Thätigkeit allmählich das Bdwufstsein entwickelt; hier treten die bewufsten Willenshandlungen in Gegensatz zu den noch daneben fortbestehenden Reflex-Handlungen. Die Vorstellung ist das innere Bild des äufseren Objekts, welches durch die Empfindung uns übermittelt ist. Auf den niedersten Stufen des Lebens tritt sie »als eine allgemeine physiologische Funktion des Protoplasmas auf;« es sind Spuren, die vom Gedächtnis reproduziert werden. Auf einer höheren Stufe des Lebens ist die Vorstellung auf eine bestimmte Seelenzelle lokalisiert; erst auf der höchsten Stufe »der tierischen Organisation entwickelt sich das Bewufstsein als eine besondere Funktion eines bestimmten Zentralorgans des Nervensystems. Eng verknüpft mit der Stufenleiter in der Entwicklung der Vorstellungen ist diejenige des Gedächtnisses; diese höchst wichtige Funktion des Psychoplasmas ist ja im wesentlichen Reproduktion von Vorstellungen. Bei den meisten niederen Tieren ist wohl alles Gedächtnis unbewufst; aber auch beim Menschen und den höheren Tieren, denen wir Bewufstsein zuschreiben müssen, sind die täglichen Funktionen des unbewufsten Gedächtnisses ungleich häufiger und mannigfaltiger als diejenigen des bewufsten.« Auch die Verkettung der Vorstellungen (Association) durchläuft eine lange Skala von den niedersten bis zu den höchsten Stufen; auf den niederen Stufen ist

sie unbewufst, erst bei den höchsten wird sie allmählich bewufst. Die Fähigkeit der Begriffsbildung erfafst beim Verstande den engeren Kreis der konkreten, bei der Vernunft den umfassenderen der abstrakten Associationen: »auf der langen Stufenleiter, welche von den Reflexthaten und Instinkten der niederen Tiere zu der Vernunft der höchsten Tiere hinaufführt, geht der Verstand der letzteren voraus. Der höhere Grad von Entwicklung der Begriffe, von Verstand und Vernunft, welcher den Menschen so hoch über die Tiere erhebt, ist eng verknüpft mit der Ausbildung seiner Sprache; aber auch hier, wie dort, ist eine lange Stufenleiter der Entwicklung nachweisbar, welche ununterbrochen von den niedersten zu den höchsten Bildungsstufen hinaufführt.« Sprache in Form von Zeichen und Lauten finden sich bei allen sozialen Tieren: »aber nur beim Menschen hat sich jene artikulierte Begriffssprache entwickelt, welche seine Vernunft zu so viel höheren Leistungen befähigt.« Auch »alle die zahlreichen Äufserungen des Gemütslebens, welche wir beim Menschen finden, kommen bei den höheren Tieren vor; so verschiedenartig sie auch entwickelt sind, so lassen sich doch alle wieder auf die beiden Elementar-Funktionen der Psyche zurückführen, auf Empfindung und Bewegung und auf deren Verbindung im Reflex und in der Vorstellung. Zum Gebiet der Empfindung im weiteren Sinn gehört das Gefühl von Lust und Unlust, welches das Gemüt bestimmt, und ebenso gehört auf der andern Seite zum Gebiete der Bewegung die Zuneigung und Abneigung (»Liebe und Hafs«), das Streben nach Erlangen der Lust und nach Vermeiden der Unlust. »Anziehung und Abstofsung« erscheinen hier zugleich als die Urquelle des Willens, jenes hochwichtigen Seelenelements, welches den Charakter des Individuums bestimmt;« bei den niederen Tieren bleibt er meistens unbewufst, erst bei den höheren Tieren und beim Menschen wird er bewufst. Die menschliche Seele unterliegt also »im Laufe unseres individuellen Lebens einer stetigen Entwicklung;« sie beginnt mit dem Befruchtungsakt. »Beide Geschlechtszellen besitzen eine verschiedene »Zellseele«, d. h. beide sind durch eine besondere Form von Empfindung und Bewegung ausgezeichnet. In dem Momente der Befruchtung oder Empfängnis verschmelzen nicht nur die Plasmakörper der beiden Geschlechtszellen und ihre Kerne, sondern auch die »Seelen« derselben; d. h. die Spannkräfte, welche in beiden enthalten und an die Materie des Plasma untrennbar gebunden sind, vereinigen sich zur Bildung einer neuen Spannkraft, des »Seelenkeimes« der neugebildeten Stammzelle. Daher besitzt jede Person leibliche und geistige Eigenschaften von beiden Eltern; durch Vererbung überträgt der Kern der Eizelle einen Teil der mütterlichen, der Kern der Spermazelle einen Teil der väterlichen Eigenschaften. Wie bei allen andern Organismen ist in der weitereren Entwicklung auch beim Menschen »die Keimesgeschichte ein Auszug der Stammesgeschichte.« Diese letztere sucht die historische Entwicklung der

Menschenseele aus der Tierseele nachzuweisen; sie geht von der Zellseele der einzelligen Protozoen aus und zeigt die stufenweise Entwicklung bis zur Menschenseele. Eine hervorragende Stellung in dieser Entwicklungsreihe nimmt das Bewufstsein ein. Viele Psychologen, wie z. B. Wundt und Ziehen, sind der Ansicht, dafs alle Seelenthätigkeiten bewufst sind, dafs also nur da von Seelenthätigkeit die Rede ist, wo das Bewufstsein auftritt. Haeckel dagegen ist der Ansicht, dafs es auch unbewufste Empfindungen, Vorstellungen und Strebungen gibt, deren Wirkungsgebiet sogar viel ausgedehnter ist als das der bewufsten. »Beide Gebiete stehen übrigens im engsten Zusammenhang und sind durch keine scharfe Grenze getrennt; jeder Zeit kann uns eine unbewufste Vorstellung bewufst werden« und ebenso eine bewufste unbewufst. Während man früher nur dem Menschen Bewufstsein zuschrieb, nehmen die Vertreter der modernen Zoologie, Physiologie und monistischen Psychologie an, dafs es dem Menschen und jenen höheren Tieren zukommt, welche ein zentralisiertes Nervensystem und Sinnesorgane besitzen; nach ihrer Ansicht ist es aber nicht möglich, die Grenze scharf zu bestimmen, wo auf den niederen Stufen des Tierlebens das Bewufstsein zuerst als solches erkennbar wird: wahrscheinlich liegt sie da, wo die Zentralisierung des Nervensystems beginnt. »Die Anwesenheit eines nervösen Zentralorgans, hochentwickelte Sinnesorgane und eine weit ausgebildete Assoziation der Vorstellungsgruppen scheinen nur erforderlich, um das einheitliche Bewufstsein zu ermöglichen. Das Bewufstsein ist mithin nur ein Teil der höheren Seelenthätigkeit und als solche abhängig von der normalen Struktur des betreffenden Seelenorgans, des Gehirns.« Es hat seinen Sitz in der Grofshirnrinde; hier liegen die vier Gebiete der zentralen Sinnesorgane oder die vier inneren Empfindungssphären (Körpergefühlsphäre, Riechsphäre, Sehsphäre, Hörsphäre) und zwischen ihnen die Denkherde oder Associationscentren. Diese letzteren vermitteln das bewufste Geistesleben; aus ihrer verwickelten Struktur beim menschlichen Gehirn erklärt sich die Überlegenheit des menschlichen Geisteslebens. Das neugeborene Kind ist noch ohne Bewufstsein; dasselbe entwickelt sich erst spät und noch später das Selbstbewufstsein und das Weltbewufstsein. »Je höher sich beim denkenden Kulturmenschen die Begriffsbildung entwickelt, je mehr er fähig wird, aus zahlreichen verschiedenen Einzelheiten die gemeinsamen Merkmale zusammenzufassen und unter allgemeine Begriffe zu bringen, desto klarer und tiefer wird sein Bewufstsein.« Das alles aber, was hier Haeckel darlegt, beweist wohl die Abhängigkeit der erkennenden Thätigkeit der Seele vom Gehirn, nicht aber das Hervorgehen derselben aus dem Gehirn. Der bekannte Nervenphysiolog Edinger sagt in einer Abhandlung: »Über Hirnanatomie und Physiologie« (Umschau 1900 Nr. 37): »Wir haben keine Ahnung davon wie es kommt, dafs ein Teil der vom Nervensystem geleisteten Arbeit dem Träger »bewufst« werden kann. Die

Versuche, diese schwer empfundene Lücke auszufüllen, welche aus dem berechtigten Bestreben, einen Dualismus zwischen Leib und Seele auszuschalten, entsprungen sind, müssen zunächst als gescheitert angesehen werden, ja die Frage nach dem Wesen des Bewufstseins selbst, auf die man bei solchen Versuchen sofort stöfst, ist soweit von der Lösung entfernt, dafs sie bekanntlich als eine solche bezeichnet wurde, die überhaupt unlösbar sei. Die Schwierigkeit einer Erklärung, ja vielleicht ihre völlige Unmöglichkeit wird dadurch veranlafst, dafs wir Bewufstsein und Aufsenwelt garnicht getrennt untersuchen können. Die Dinge erscheinen uns ja nur so, wie sie unsere Sinnesorgane uns vermitteln. Wir können sie nicht an sich studieren und müssen uns begnügen, den Zusammenhang des Bewufstseininhaltes mit einer Aufsenwelt einfach anzuerkennen. Die Wissenschaft kann sich nur im Bewufstseinsinhalte orientieren, sie kann nicht die Aufsenwelt selbst studieren und auch noch nicht ermitteln, auf welchem Wege ihre Bilder wirklich zustande kommen ... Naturwissenschaftliche Kreise scheinen augenblicklich vielfach zu der Annahme des von Haeckel kraftvoll vertretenen Monismus zu neigen. Mir scheint aber, dafs dessen Annahme, wonach aller lebenden Materie ein Bewufstsein innewohnt, das sich in der Tierseele allmählich steigert, der wesentlichen Unterlage entbehrt, des Nachweises nämlich, dafs eben die Lebensäufserungen niederer Tiere irgend etwas in sich tragen, das die Annahme eines Bewufstseins erfordert ... Es ist durchaus verfrüht, heute das ganze Seelenleben des Menschen rein mechanisch erklären zu wollen. Treibt auch unsere ganze Naturwissenschaft zu solchem Gesichtspunkte, so mufs doch mit gröfster Präzision hervorgehoben werden, dafs wir keine Anhaltspunkte noch besitzen, welche zu einer solchen Annahme berechtigen.« Bekanntlich verlegt man den Sitz des Bewufstseins in die Hirnrinde; aber auch hier besitzen wir noch nicht die wünschenswerte Klarheit über die daselbst stattfindenden psychologischen Vorgänge. »Welche Prozesse nun wirklich in der Rinde vorgehen,« sagt Edinger (a. a. O.), »das wissen wir noch nicht. Man wird aber nach den bisherigen Ergebnissen wissenschaftlicher Arbeit mindestens zweierlei diesem Apparate zuerkennen müssen. Einmal, dafs er in besonders hohem Mafse die Fähigkeit besitzt, erlangte Eindrücke zurückzuhalten, dann, dafs die reichen Associationsbahnen, die hier verlaufen, in besonderem Mafse dem Träger gestatten, erlangte Eindrücke mit andern zu verbinden. Schliefslich wird man dem Rindenapparate wohl die Fähigkeit zuerkennen müssen, auf den erwähnten Umwegen einmal empfangene Reize in Bewegungen irgendwie umzusetzen, auch das Eintreten von Bewegungen zu hemmen .... Die Aufgabe, welche sich bisher die Psychologie manchmal gestellt hat, das Seelenleben des Menschen aus dem Baue des Gehirns heraus besser verstehen zu lernen, war eine viel zu hohe.« Auch Haeckel vermag uns hier das Rätsel nicht zu lösen; auch nicht den Versuch einer Erklärung wird von ihm unternommen,

»wie denn aus beseelten Zellen »Seelenzellen« werden können oder wie die vollkommenen Seelenorgane ein höheres Seelenleben hervorbringen.« (Dr. Braasch, Über E. Haeckels Welträtsel, Freiburg, Mohr). Zu Wundern brauchen wir aber trotzdem auch hier nicht unsere Zuflucht zu nehmen; etwas Wunderbares, das sich regelmäfsig unter bestimmten Umständen wiederholt, gehört unter die Naturgesetze, wenn wir es auch nicht völlig verstehen. »Wir müssen uns«, sagt Prof. Dr. Stumpf (Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie) »vergegenwärtigen, dafs psychisches Leben nicht ein für allemal vor undenklichen Zeiten entstanden ist, sondern dafs es fortwährend entsteht; wo und wann immer die Entwicklung einer Zellengruppe bestimmte Formen erreicht, da mufs Psychisches, und zwar ebenfalls von bestimmter Art, entstehen.« Wir sehen in der Organisation des Nervensystems, besonders aber des Gehirns, einen stetigen Fortschritt, aber nirgends eine Neu- oder Umbildung, die uns den Fortschritt in der psychischen Entwicklung erklären könnte; graduelle Fortbildung auf der einen Seite können also spezifische Neubildungen auf der andern Seite zur Folge haben.

Als das oberste und allumfassendste Naturgesetz betrachtet Haeckel das Substanz-Gesetz; in ihm fafst er das Gesetz von der Erhaltung des Stoffes und der Erhaltung der Kraft zusammen. Nach dem Gesetz von der Erhaltung des Stoffs ist die Summe des Stoffs, welche den unendlichen Weltraum erfüllt, unveränderlich; die Körper können die Form wechseln, aber nirgends verschwindet der Stoff oder entsteht neuer. Dieses Gesetz wurde 1789 von Lavoisier aufgestellt. Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft besagt, dafs die Summe der Kraft, welche in dem unendlichen Weltraum thätig ist und alle Erscheinungen bewirkt, unveränderlich ist; kein Teilchen der Kraft im Weltall geht verloren, keines kommt hinzu. Dieses Gesetz wurde 1842 von R. Mayer gefunden. Beide Gesetze sind eng miteinander verbunden wie ihre beiden Objekte, Stoff und Kraft oder Materie und Energie. Es ist gelungen, alle verschiedenen Naturkräfte auf eine gemeinsame Urkraft zurückzuführen; Schwere, Schall, Wärme, Licht, Elektrizität, Magnetismus und Chemismus sind nur verschiedene Äufserungsweisen oder Kraftformen einer einzigen Urkraft, welche man sich entweder aus der Schwingung oder aus der Verdichtung der Atome hervorgegangen denkt. »Die Erfahrung,« sagt Haeckel, »hat uns bis auf den heutigen Tag keine einzige unmaterielle Substanz kennen gelehrt, keine einzige Kraft, welche nicht an den Stoff gebunden ist, keine einzige Form der Energie, welche nicht durch Bewegungen der Materie vermittelt wird; auch die kompiziertesten und vollkommensten Energie-Formen, welche wir kennen, das Seelenleben der höheren Tiere, Denken und Vernunft der Menschen, beruhen auf materiellen Vorgängen.« Die Atome und ihr Wesen sind allerdings hypothetisch. Die Erkenntnis des wägbaren Teils der Materie ist in erster Linie Gegenstand der Chemie; die des unwägbaren (Aether) der Physik.

Während noch heute von manchen »vorsichtigen exakten Physikern« der Aether als bloſse Hypothese betrachtet wird, existiert er in Haeckels Vorstellung »ebenso sicher wie die Masse«, wenn es auch bisher nicht gelungen ist, »Klarheit und Sicherheit über sein eigentliches Wesen zu gewinnen;« aber ist es nicht gerade so mit der »Seele«? Läſst sich die Annahme der Existenz des Aethers mit dem Substanz-Gesetz vereinigen, warum sollte dasselbe nicht mit der Annahme der Existenz der Seele auch der Fall sein? Nach den heutigen Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung sind die psychischen Kräfte und Erscheinungen neben den anorganischen und organischen etwas Besonderes; das nur wissen wir sicher, daſs das Geistige in seinen elementaren Erscheinungen an das Körperliche gebunden ist, daſs aber im menschlichen Geist auch noch etwas nicht durch das Körperliche Bedingtes ist und bleibt, das aber sich aus dem körperlich Bedingten unter dem Einfluſs eines gewissen Etwas, das wir Seele nennen, entwickelt. »Die Frage nach der Einheit der Materie« aber ist eine, »deren Lösung wir nicht näher sind als je; Haeckels Substanzmonismus ist daher zur Zeit noch durchaus eine übereilte Annahme.« (Prof. Baumann, Haeckels Welträtsel, Leipzig, Dietrich). Um die Seelenthätigkeit zu erklären, nimmt Haeckel an, daſs die Empfindung, und um die Existenz der Bewegung, auf welcher dann auch die Entwicklung der Welt beruht, zu erklären, nimmt er ebenso an, daſs die Bewegung eine »immanente und ursprüngliche Eigenschaft der Substanz ist.« Nach seiner Ansicht ist der Weltraum unbegrenzt und allenthalben mit Substanz erfüllt, die Weltzeit ebenfalls unbegrenzt und die Substanz in ununterbrochener Bewegung und Veränderung. Mehr als Hypothese sind also alle diese Erörterungen Haeckels über Substanzmonismus nicht; Haeckel selbst scheint das auch zu fühlen, wenn er es auch nicht offen zugesteht; »dem innersten Wesen der Natur«, sagt er, »stehen wir heute vielleicht noch ebenso fremd und verständnislos gegenüber wie Anaximander und Empedokles vor 2400 Jahren; das eigentliche Wesen der Substanz wird uns nur immer wunderbarer und rätselhafter, je tiefer wir in ihre Attribute der Materie und Energie eindringen, je gründlicher wir ihre unzähligen Erscheinungsformen und deren Entwicklung kennen lernen.«

(Schluſs IV. folgt.)

Strömungen auf dem Gebiete des auſserdeutschen Schulwesens.

IV.

Von groſsem Interesse muſs es sein, die Volksbildung und das Volksschulwesen in Italien, wo mehr wie in einem andern Kulturland die Kirche jahrhundertelang den mächtigsten Einfluſs

auf die Kulturentwicklung ausgeübt hat und heute noch ausübt, kennen zu lernen; denn Rom und damit Italien ist der Mittelpunkt der römisch-katholischen Kirche, und die überwiegende Masse der italienischen Bevölkerung gehört dieser Kirche an. »Ist die Macht der Kirche«, sagt Prof. Dr. Deecke in seinem Werke: Italien (Berlin, Schall, 1899), »auch durch die Entziehung der eigenen Jurisdiktion zurückgegangen, so blieb sie immerhin durch die grofse Zahl der Geistlichen, die Bedeutung von Rom als Mittelpunkt des Katholizismus und durch die kluge Politik der Kurie recht bedeutend. Ein erheblicher Teil der Bevölkerung ist durch Familieninteressen oder materielle Vorteile mit der Kirche verknüpft, und diese breitet langsam und unscheinbar, aber stetig ihre Einflufssphäre weiter aus. Zwar hat der Papst den Katholiken verboten, an den politischen Wahlen teilzunehmen, weswegen eine katholische Partei, entsprechend unserm Centrum, in der Deputiertenkammer nicht besteht. Dafür macht sich klerikaler Einflufs bei den Gemeindewahlen um so mehr geltend und, da die Volksschulen von den Gemeinderäten und deren Kommissionen abhängig sind, ist eine Einwirkung des Klerus auf die Bildung der heranwachsenden Jugend möglich.«

Über das Volksschulwesen in Italien berichtet eingehend W. Braun-Mailand in der deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen (V. 1); wir schliefsen uns im unseren Darlegungen diesem Bericht an. Die italienische Volksschule ist eine Schöpfung der Neuzeit; denn vor Gründung des Königreichs Italien, also vor 1861, konnte von einer eigentlichen Volksschule keine Rede sein, da die seit Jahrhunderten auf Verdummung des Volkes hinstrebenden Regierungen keine allgemeine Volksbildung aufkommen liefsen. Da das Land mit Schulden überladen, die Verwaltung überall ungeordnet war und die Erwerbsquellen vielfach vernachlässigt waren, so stellten sich der Neugestaltung des Volksschulwesens, an welche der junge Staat sofort herantrat, fast unüberwindliche Hindernisse entgegen; dazu kam die Interessen- und Verständnislosigkeit des Volkes und die gewaltige Gegnerschaft des Klerus, der Papst an der Spitze stehend. Die meist bourbonischen Fürsten huldigten dem Grundsatz, der einem von ihnen in den Mund gelegt wird: »Je unwissender mein Volk ist, um so gescheiter werde ich selbst scheinen.« Im Jahre 1861 gab es in Italien unter den Kindern über 10 Jahren im ganzen 72 %, im Jahre 1871 noch 64,8 % Analphabeten; am schlimmsten sah es im Süden aus, denn hier gab es 1861 ca. 90 % Analphabeten. 1881 hatte man noch 47,74 % der Rekruten, bei den Eheschliefsungen 1882 noch 46,68 % der Männer und 68,9 % der Frauen als Analphabeten zu verzeichnen. Die Gründung der italienischen Volksschule erfolgte durch das Gesetz von 1859 (König von Sardinien), die Durchführung des obligatorischen Volksschulunterrichts durch das Gesetz von 1877, die genauere Feststellung der Unterrichtsziele usw. durch das Dekret

von 1888 und die Umgestaltung der Volksschule mit Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart durch die Dekrete von 1894, 1895 und 1898. Das Gesetz von 1859 kennt nur einen niederen und höheren Elementarunterricht mit je zwei Klassen und zweijähriger Dauer; im niederen kommen Lesen, Schreiben, elementares Rechnen, Italienisch und Religion, im höheren noch Aufsatz, Schönschreiben, Buchführung und Elemente der Geographie, der vaterländischen Geschichte und der Naturkunde als Lehrgegenstände vor, bei den Knabsn aufserdem noch Zeichnen und bei den Mädchen Handarbeit. Eine Gemeinde oder mehrere Gemeinde zusammen sollen wenigstens eine Volksschule mit dem niederen Elementarunterricht unterhalten; Gemeinden mit über 4000 Einwohner oder welche höhere Lehranstalten haben sollen auch Volksschulen mit dem höheren Elementarunterricht besitzen. Die Knaben sollen von Lehrern, die Mädchen von Lehrerinnen unterrichtet werden; beide müssen ein Befähigungszeugnis besitzen und werden von den Gemeinden auf drei Jahre mit halbjähriger Kündigung gewählt. Die Ausbildung erfolgt in Normalschulen mit zwei- bis dreijährigem Kursus. »Volksschüler, deren Eltern erklären, dafs sie selbst für die religiöse Ausbildung ihrer Kinder sorgen, sind nicht nur von dem Religionsunterricht, sondern auch von allen damit zusammenhängenden religiösen Übungen zu befreien.« Die Schulpflicht beginnt mit dem 6. Lebensjahr. In jeder Gemeinde wird ein Schulvorstand gewählt, welchem die technische Überwachung der Schule zusteht. Den Gehalt bezieht der Lehrer von der Gemeinde; sie hat auch für Schulgebäude und Schulgeräte zu sorgen. Erst 1877 wurden die Pflichten der Eltern und Gemeinden gegenüber der Volksschule genauer geordnet und die entsprechenden Zwangsmafsregeln angeordnet. Es wurde sodann bestimmt, dafs jeder Schüler, der nur den niederen Elementarunterricht in der Volksschule genossen, noch ein Jahr die Sonntags- oder die Abendschule zu besuchen hat. 1888 wurde der niedere Elementarunterricht auf drei Jahre ausgedehnt; er wurde obligatorisch, während der zweijährige höhere fakultativ blieb. Religionsunterricht wird nur denjenigen Kindern erteilt, deren Eltern es verlangen. In den Abendschulen soll wenigstens sechs, in den Sonntagschulen zehn Monate Unterricht erteilt werden; an ihre Stelle können auch Schulen treten, in welchen an zwei Wochentagen je $2^1/_2$ Stunden Unterricht erteilt wird. Durch die Dekrete von 1894, 1895 und 1899 wurde der Unterricht neu geregelt, durch das letztere namentlich auch der landwirthschaftliche Unterricht, der Handfertigkeits- und Handarbeitsunterricht, die Gesundheits- und Haushaltungslehre; die Rechts-, Besoldungs- und Pensionsverhältnisse der Lehrer wurde durch diese verschiedenen Dekrete ebenfalls neugeregelt; die eigentliche technische Leitung der Volksschule wurde in die Hände von königlichen Schulinspecktoren und Schuldirektoren gelegt. Die Geistlichen sind von der Schulaufsicht ausgeschlossen; ihr Einflufs macht sich aber doch durch Beeinflussung

der leitenden Kreise, wie im Eingang näher dargethan ist, geltend. Die meisten Schulinspektoren sind ehemalige Lehrer, welche durch eine besondere Prüfung die Befähigung für das Amt nachgewiesen haben. Der gröfste Mangel des italienischen Volksschulwesens liegt darin, dafs es der Obhut der Gemeindebehörden anvertraut ist, auf welche, wie eben hervorgehoben, der Klerus einen grofsen Einflufs ausübt; der letztere hat infolgedessen auch einen grofsen Einflufs auf die Lehrer und einen noch gröfseren auf die Lehrerinnen, welche Schulschwestern sind und bei weitem die Mehrzahl der Lehrkräfte des Landes bilden. Die Schulgebäude, soweit solche auf den Dörfern überhaupt vorhanden sind, sind in einem traurigen Zustand; von Lehrerwohnungen kann kaum die Rede sein. Die Gemeinden sind meist rücksichtslos gegen die Lehrer und lassen ihnen in Bezug auf die Wohnung häufig auch nicht einmal das zukommen, was er rechtlich beanspruchen kann; erst neuerdings sucht der Minister die Rechte der Lehrer in dieser Hinsicht zu wahren. Noch trauriger sieht es mit den Pensionsverhältnissen der Lehrer aus; pensionierte Lehrer müssen oft Monate ja Jahre lang auf Zahlung ihrer Pension warten, die zudem sehr karg ist.

Trotz aller Mängel, welche dem italienischen Volksschulwesen noch anhaften, hat es doch in der kurzen Zeit sehr segensreich gewirkt; die Volksbildung hat sich unstreitig in den letzten vierzig Jahren bedeutend gehoben. Auf 100 Einwohner kamen 1861/62 nur 4,6, 1895 dagegen 7,65 Volksschüler. Geldmangel und unzureichende Lehrkräfte hindern die Regierung an der Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen. Noch schlechter ist es im höheren Schulwesen bestellt; auch hier ist es ja bedeutend besser geworden, aber geleistet wird immer noch wenig. Viele höhere Lehranstalten sind Privatunternehmungen, an denen in dem letzten Jahrzehnt wieder in stetig steigender Zahl junge Geistliche Anstellung als Lehrer gefunden haben, so dafs die Kirche auf diesem Wege wieder einen Teil der gebildeten Jugend in ihrem Sinne beeinflufst. Die Erziehung der Mädchen aus den wohlhabenderen Ständen liegt fast ganz in den Händen geistlicher Orden; denn sie werden in eine von Nonnen geleitete Klosterschule geschickt.

Die Volksbildung kann mit Rücksicht auf diese Verhältnisse und die kurze Zeit ihrer Pflege selbstverständlich ihren wohlthätigen Einflufs auf die wirtschaftlichen, sozialen, sittlichen und religiösen Verhältnisse des Volkes nur in geringem Mafse ausüben; dem entsprechen auch die noch heute wahrnehmbaren Zustände. »Die Industrie«, sagt Prof. Dr. Deecken (a. a. O.) »ist, wenn wir von allem dem abgesehen, was mit dem landwirtschaftlichen Gewerbe zusammenhängt, in Italien noch erst in der Entwicklung begriffen«; neben andern Umständen trägt hierzu auch der Stand der Volksbildung bei. »Die Italiener, die nach den Vereinigten Staaten auswandern, nehmen dort stets — von ganz vereinzelten Ausnahmen abgesehen — die niedrigsten Stellungen ein; weil sie eben zufolge ihrer mangelhaften Bildung gar nicht mit den Angehörigen der gebildeteren

Nationalitäten konkurrieren können.« Dr. Schultze, Volksbildung und Volkswohlstand). Die Italiener gehören, obgleich sie bessere natürliche Anlagen haben, doch zu der niedrigsten Klasse der Arbeiter; »obgleich sie«, sagt Kohl (Reise in England und Wales 1844) »schnell alles begreifen, so scheint ihr Geist doch, wie ich mir denke, aus Mangel an Schulbildung (1844!) und künstlicher Entwicklung aller Logik, alles Systems und aller rationellen Anordnung zu entbehren und keine Fähigkeit zu besitzen, eine Reihenfolge von Beobachtungen und Erfahrungen so zu sagen aufzusummen oder gesunde Schlüsse von ihnen auf das Ganze zu ziehen.« »Die Zahl der Verbrechen und schweren Vergehen ist in Italien abnorm grofs, so dafs es darin nicht gerade zu seinem Vorteile in Europa die erste Rolle einnimmt«, (Prof. Dr. Deecke); die traurige wirtschaftliche Lage des Landes, die ja auch wieder mit dem Stand der Volksbildung zusammenhängt, übt hierauf neben der sittlichen Bildung einen grofsen Einflufs aus. Der gebildete Teil der Männer ist wenigstens innerlich antikirchlich; die Frauen und das gemeine Volk dagegen sind, infolge des Einflusses der Geistlichkeit auf sie, den kirchlichen Pflichten gehorsam und dabei mehr abergläubisch als gläubig. Hören wir zum Schlufs noch eine Schilderung, welche Prof. Dr. Deecke a. a. O. von der Landbevölkeruug im ehemaligen Kirchenstaate gibt. »Durch das tausendjährige Kirchenregiment ist das Landvolk arg zurückgeblieben. Denn die südetruskischen, sabinischen und volskischen Dörfer oder Städte sind elende, räucherige, schmutzige, jedoch oft äufserst malerische Nester, ihre Einwohner unwissend und wild, in der Campagna zum Teil ganz verkommen und in der Einsamkeit durch Not zum Raub oder Mord veranlafst.«

Mitteilungen.

(Ideal und Wirtlichkeit). Wenn man Gelegenheit hat, liberale Männer der staatlichen oder städtischen Verwaltung in grofsen Lehrerversammlungen oder bei ähnlichen Gelegenheiten sprechen zu hören, so könnte man manchmal versucht sein zu glauben, wir lebten in einer Zeit, wo man mit Hutten sagen könnte: »Es ist eine Lust zu leben!« Jeder, so sollte man da annehmen, auch der Schulmann, »hat«, um mit Max Dreyer zu reden, »das verbriefte Recht, durch Wort, Schrift und Druck seine Meinung zu äufsern!« Und doch wie anders ist es in der Wirklichkeit! Hierzu bietet die Mafsregelung des Kollegen Beyer in Leipzig wieder einen neuen Beleg. Gelegentlich der Besoldungs- und Pflichtstundenregelung der Leipziger Lehrer gaben 16 Leipziger Lehrer in der von Beyer redigierten Leipziger Lehrerzeitung eine Erklärung ab, die dem Rat der Stadt nicht genehm war; infolgedessen wurde den 16 Lehrern eine drei Jahre giltige Ermahnung erteilt, dem Kollegen Beyer aber die Genehmigung zur Leitung der »Leipziger

Lehrerzeitung« entzogen. Das ist keine That des Ruhmes in der Schulgeschichte der Stadt Leipzig!

(Schüler- und Volksbibliotheken). Dr. Moldauer hofft durch Gründung einer »Gesellschaft für Jugendlektüre« auf die Verbesserung der Jugendschriften einzuwirken; sie soll ihm Mitglieder aus allen gebildeten Kreisen nehmen, und diese sollen ihre Aufgabe darin sehen, bei ihrer Lektüre darauf zu achten, ob die betreffenden Bücher vom künstlerischen und erzieherischen Standpunkte betrachtet, sich für die Jugend eignen. Die infolgedessen dem Vorstand zugesandten Äußerungen sollen von einer litterarischen Sektion auf ihren Wert an der Hand der betreffenden Werke geprüft, und auf Grund dieser Prüfung sollen die geeigneten Werke in sehr wohlfeilen und guten Ausgaben in Massen herausgegeben und verbreitet werden. — Auf der 36. Hauptversammlung der »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung« hielt Landwirt Grünwald aus Lengfeld i. O. einen Vortrag über die Bildungsarbeit auf dem Lande; er fordert die Gründung von ländlichen Volksbibliotheken, in welche die besten Volksschriften aufgenommen werden sollen. Sie sollen im Schulhaus untergebracht und vom Lehrer geleitet werden.

(Über die schulärztliche Thätigkeit) in den Mittel- und Volksschulen von Darmstadt im Schuljahr 1899/1900 liegt ein Jahresbericht vor. Hiernach haben die dortigen Schulärzte sämmtliche Schüler außer bei der Aufnahme im 3., 5. und 8. Schuljahre einmal im Jahr zu untersuchen, jede Klasse mindestens zweimal im Halbjahr zu besuchen und dabei nur die dauernd unter ärztlicher Überwachung stehenden, sowie sonstige krankheitsverdächtigen Kinder einer eingehenden Untersuchung zu unterwerfen. Unter den Erkrankungsformen nimmt die Blutarmut die erste Stelle ein, ihnen reihen sich Erkrankungen von Mund, Nase, Hals und Augen an. Der Versuch, die Reinlichkeit in den Schulsälen durch Bestreichen des Fußbodens mit »Dustleß Oil«, welches den Staub anzieht und festhält, zu erzielen, hatte günstigen Erfolg; der Anstrich muß aber öfters erneuert werden. Ebenso bewährte sich der Versuch, an die Stelle der wenig lichtdurchlassenden Drillichvorhänge weiße in der Breite ungeteilte Schirtingvorhänge zu setzen. Die seitens der Stadtverwaltung von 24 verschiedenen Städten eingeforderten Gutachten über die Steilschrift sprachen sich im allgemeinen gegen die Steilschrift aus; »es stellte sich«, sagt der Jahresbericht, »heraus, daß in einzelnen Schulen, in denen die Steilschrift eingeführt worden war, dieselbe nach einer Reihe von Jahren wieder abgeschafft wurde, weil angeblich die hygienischen Vorteile empfindliche Nachteile, als Ungeläufigkeit, Unbeliebtheit in kaufmännischen Kreisen wegen ihrer Unzweckmäßigkeit zur Korrespondenz etc. nicht aufwögen.«

(In der Berliner Schulkonferenz), welche im Juni stattfand, hat man sich dahin geeinigt, den drei Formen der hö

heren

(neunklassigen) Schulen: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule gleichmäfsig die Universität zu eröffnen; auf den Hochschulen sollen aber Vorkurse eingerichtet werden, in denen die für die einzelnen Fächer mangelnden Spezialkenntnisse nachgeholt werden!

Zeitstimmen.

»Die Bewegung unserer Zeit ist eine rückläufige; abwärts geht der Zug hin zu den Niederungen, die man stolz für immer überwunden glaubte. Diese Klage ist oft von liberaler Seite erhoben worden, wo der jugendliche Glaube an die Ideale des Volkes und der Feuereifer, sie zu verwirklichen, vielfach dem schwächenden und schwächlichen Zweifel und Trübsinn wichen und die Geister der Politik entfremdeten. Die alten Ideale unseres Volkes leben aber noch und glänzen so herrlich wie am ersten Tag; nur ihre Feinde sind heute andere wie früher, und die Waffen sind andere; das vergessen die alten Streiter für Vaterland, Recht und Freiheit, wenn sie unsere Zeit schelten. Wenn die rückläufigen Strömungen Oberwasser bekamen, so geschah es, weil der Liberalismus den gegenwärtigen Feind der freiheitlichen Entwicklung unseres Volkes nicht richtig würdigte. So lange er nicht seinen Indifferentismus gegen das Centrum überwindet, so lange wird der Liberalismus allerdings die rückläufige Bewegung unserer Zeit nicht aufhalten können und aus dem allgemeinen Niedergang unseres politischen Lebens wird sich immer höher und mächtiger der Turm des Ultramontanismus erheben und die Entwicklung des Volkes als Zwinguri beherrschen.... Da ist es interessant in den »Stimmen aus Maria-Laach« den Jesuiten R. v. Nostiz die von uns beklagte Rückläufigkeit des Zeitgeistes mit Genugthuung anerkennen und sie als Palinodie begrüfsen zu sehen, als ein Zurückfluten desselben von einer aufstrebenden Wellenhöhe. Schöner kann die Rückständigkeit des Centrums gar nicht dargestellt werden, schöner auch nicht die Berechtigung des Liberalismus, seinem Einflufs nach aller Kraft entgegenzuarbeiten; und jedermann, Katholik wie Protestant, wird sich bei seiner Stellungnahme zu beiden nur die Frage vorzulegen brauchen, ob er sich lieber der Rückständigkeit oder der voranstrebenden Welle in den Fragen des Geistes und der Bildung, der nationalen und der wirtschaftlichen Interessen anschliefsen wolle.« (Deutsche Stimmen I. N 5).

»Eine gesunde Kritik mufs meines Erachtens dem neuen Werk vor Allem gerecht zu werden streben. Sie braucht es nicht mit Wohlwollen zu begrüfsen, jedenfalls aber ohne Voreingenommenheit und indem sie beim Autor eine achtbare Bemühung um seine Arbeit schlechtweg voraussetzt. Dann mufs der Kritiker feststellen, welches Ziel der Dichter — um diesen handelt es sich hier zuvörderst (es gilt aber für jeden Schriftsteller, die Schriftl.) —

angestrebt und durch welche Mittel er es zu erreichen gesucht hat. Ferner ist zu bemessen, ob diese Aufgabe richtig gestellt und die Mittel entsprechend gewählt waren. Endlich mögen die Vorbedingungen des neuen Werkes klargelegt und dieses dem Bestande der modernen Litteratur am rechten Platze eingeordnet werden.« (A. E. Schönbach, Über Lesen und Bildung).

»Wer den Zusammenhang seines Wirkens mit dem seiner Zeit nicht versteht und nicht über die Scheuklappen seiner Besonderheit hinausblickt, wer seine Arbeit nicht mit der des modernen geistigen Lebens vergleichen kann, und dadurch des Mafsstabes für seine Leistungen entbehrt, der bleibt banausisch und ein Handwerker.« (Schönbach, Über Lesen und Bildung.)

»Jene Bildung ist allezeit die vollkommenste, welche das Beste aufnimmt, das unter den Menschen gedacht und von ihnen den Nachlebenden überliefert ist. . . . Lesen ist das wichtigste Werkzeug der Selbstkultur. . . . Die Kunst des Lesens besteht darin, dafs man aus jedem Buche holt, was es enthält; sich der Gedanken wirklich bemächtigt, die darin vorgetragen waren; Hauptsachen und Nebendinge unterscheidet; die Beziehung zwischen Inhalt und Form versteht; endlich sich selbst dazu stellt und das Neue sich geschickt aneignet.« (Schönbach, Über Lesen und Bildung.)

C. Referate und Besprechungen.

Fremde Sprachen.

Von Rektor **Wendt** in Zerbst.

A. Für französische Sprache.

1. Lehr- und Lernbuch der französichen Sprache von J. Pünjer, Rektor in Altona. 3. u. 4. gleichlautende Auflage. Zweiter Teil. VII u. 216 S. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) geb. 2. M.

Dieses vorteilhaft bekannte Lehrmittel verdankt seine Erfolge der methodisch geschickten Anlage, die neben zweckmäfsiger Behandlung der Aussprache und richtiger Verteilung der Grammatik sich besonders darin äufsert, dafs durch geschmackvoll gewählte zusammenhängende Lesestücke das Interesse der Schüler geweckt und rege gehalten wird. Der hier vorliegende 2. Teil folgt denselben methodischen Grundsätzen, so dafs der Schüler beim Gebrauch desselben sich sofort im Buche heimisch fühlt. Er soll sich hier im ersten Teile mit den »unregelmäfsigen Verben«, mit der Fragekonstruktion und einigen Ergänzungen aus der Formenlehre anderer Redeteile bekannt machen, sich aber im zweiten Teile (S. 119—185) mit den wichtigeren syntaktischen Verhältnissen aller Wörterklassen vertraut machen, so dafs ihm nach Durcharbeitung des Buches kein wesentliches Stück der Grammatik fremd geblieben ist. Dabei hat aber der Verfasser gerade die Punkte hervorgehoben, welche beim praktischen Gebrauch der Sprache am häufigsten vorkommen und zu Fehlern Veranlassung geben könnten, so z. B. bei den Fürwörtern, beim Infinitiv (Gebrauch von de und à), bei den Zahlwörtern. Selbstverständlich geschieht die Einführung der Grammatik auf induktivem Wege. Nachdem ein französisches Sprachstück, in welchem die grammatischen Erscheinungen auftreten behandelt und dann auf der 2. Stufe die Regel gewonnen und die Form eingeprägt ist, werden als 3. knappe deutsche Formen und Sätze zu weiterer Einübung gegeben. So sehr ich lobend anerkenne, dafs die Ableitung in reicher Fülle mit den Verben verknüpft ist, so ungern vermisse ich den Hinweis auf die sowohl bei der Wort-, als auch bei der Formenbildung auftretenden Laut- und Ableitungsgesetze. Diese hat der Lehrer selbst zu geben. Wertvoll wird das Buch durch die Fülle und Vortrefflichkeit seiner Lesestücke. Denn neben den oben erwähnten, der Einführung der Grammatik dienenden, finden sich bei den meisten Lektionen noch einige Erzählungen oder Gedichte, dann aber bietet Pünjer S. 87. bis 112 noch eine weitere Reihe, so dafs ein besonderes Lesebuch unnötig wird. Um auch diejenigen zu befriedigen, welche Zeit und Lust zu weiteren Kraftproben im Übersetzen aus dem Deutschen haben, sind (S. 113—118) 15 nicht allzu schwierige zusammenhängende Übungsstücke gegeben. Da somit für alle Seiten des Unterrichts in bester Weise gesorgt ist, wird das Buch von Lehrern und Schülern gern und erfolgreich benutzt werden.

2. Französisches Lesebuch für Mittelschulen mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuche von W. Kahle und H. Rasch, Cöthen. Verlag von Otto Schulze 1897. XI u. 304 S. geb. 2 M. 30 Pf.

Während das unter 1 genannte Buch, der neueren Richtung folgend, einen so reichlichen und systematisch fortschreitenden Lesestoff bietet, daſs es den Gebrauch eines besonderen Lesebuchs ausschlieſst, sind doch noch grammatische Lehrbücher genug im Gebrauch, die ein besonderes Lesebuch in der Mittelschule nötig machen. Für solche Anstalten wollen die Verfasser des vorliegenden Lesebuches sorgen und sie besorgen dies in ganz vorzüglicher, mustergültiger Weise. Sowohl ihr Prinzip, als die Durchführung desselben zeigt, daſs sie mit dem Standpunkte aus den Bedürfnissen unserer Mittelschulen wohl vertraut sind. Sie wollen einmal als Stütze der Grammatik das Lesebuch zum »steten Begleiter des eine fremde Sprache lernenden Schülers« machen, dann aber sollen die Lesestücke so gewählt sein, daſs sie — gleich den muttersprachlichen — auch sachliche Belehrungen für alle Unterrichtsgebiete gewähren. Um den sprachlichen Anforderungen zu genügen, sind die Stücke so gewählt, daſs sie nicht nur zu Conversations- und schriftlichen Übungen, sondern auch, wie besonders die S. 151 bis 162, Briefmuster und Rechenaufgaben bieten und somit in das Gebiet der reinen Praxis versetzen. Den sachlichen Rücksichten fügt sich unter Verzicht auf einen streng logischen Einteilungsgrund die gesamte Gliederung: *Religion et Morale (20 Nr.), Histoire (21 Nr.), Géographie (16 Nr.), Nature (13 Nr.), Connaissances usuelles (32 Nr.), Contes et Narrations (15 Nr.), Poésies (27 Nr.), Chants (7 Nr.)*. Zur Ehre der Verfasser muſs gesagt werden, daſs sie in den weitaus meisten Fällen neue Stoffe aufgesucht haben und nur in den Gedichten, sowie im ersten Abschnitte das alt Bewährte beibehalten haben. Dabei sind sie fast immer glücklich in ihrer Wahl gewesen: sie haben dem Interesse der Schüler Rechnung getragen und stellen keine zu hohen Anforderungen. So finden wir als Beiträge zu den ethischen Fächern neben Psalmen und den bekannten Abschnitten aus dem Neuen Testamente Aufsätze von Lamartine, Mme Guizot, Monod, Chateaubriand, Thierry und Zola, zu geographischen und naturgeschichtlichen Darstellungen haben Barrau, Levasseur, Theuriet, Reclus und Verfasser französischer Lesebücher ihr Bestes geboten. Bei den Erzählungen und Gedichten begegnen wir auſser den alt bekannten Namen auch Filon, Marmier, About, Laprade und andere Neuere, und die von Musiknoten begleiteten Gesänge bieten meist Übersetzungen deutscher Lieder. Wir sehen also, daſs die Verfasser den mehr praktischen Bedürfnissen der Mittelschule entsprechend, nicht sowohl litterarische als sachliche Rücksichten bei der Wahl der Lesestücke walten lieſsen. Da diese aber stets in reinem, musterhaftem Französisch geschrieben sind, findet der Schüler trotzdem Anregung und Anreizung genug zur rechten Entwickelung seines französischen Sprachgefühls und Sprachgeschmacks, so daſs er nach gründlicher Durcharbeitung dieser Stücke nicht nur gröſsere, zusammenhängende Werke ohne groſse Mühe wird lesen und verstehen können, sondern daſs er auch in der Sprache des gewöhnlichen und ge-

schäftlichen Lebens einigermaſsen bewandert sein wird. — Das Wörterbuch — S. 240 bis 304 — ist sorgfältig gearbeitet und giebt neben Geschlecht, Wortart u. dgl. auch Anhaltspunkte über die Aussprache, welche für gewisse zur Oberflächlichkeit neigende Schüler ganz gut am Platze sind.

3. Saure, Französisches Lesebuch für Höhere Mädchenschulen nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck von Dr. Heinr. Saure. Erster Teil. Fünfte Doppel-Auflage. Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselring'sche Buchhandlung. XVII und 284 S. geb. M. 2.

Dir. Dr. Saure hat Lesebücher verschiedener Art veröffentlicht und hierbei litterarischen Geschmack und methodisches Geschick offenbart. Diese Eigenschaften haben auch dem hier vorliegenden Lesebuche zu seinen verdienten Erfolgen verholfen. Das hier vorliegende setzt zwar den Gebrauch eines grammatischen Lehr- und Übungsbuches voraus, trägt aber den amtlichen »Bestimmungen« insofern Rechnung, als die hier gebotenen Lesestücke nicht nur dem Interesse der Mädchen entsprechen, sondern auch so gewählt worden sind, daſs sich die Konversations- und andere dort empfohlenen Übungen leicht und ungesucht an dieselben anschlieſsen lassen. Hierzu eignet sich nicht nur die 37 S. umfassende, alle wichtigeren Lebensverhältnisse — darunter auch *Toilette de femme* — berücksichtigende »Phraséologie«, sondern auch die übrige, ebenso reichliche, als vielseitige Prosalitteratur. Ohne groſse Mühe werden sich die *Fables, Histoires, Contes, Traditions* etc. in Dialoge verwandeln lassen, oder sich als Dictés verwerten lassen, wie sie nicht minder zu grammatischen Erörterungen Veranlassung bieten. Während in den *Historiettes et Traits* Charakterschilderungen des französischen Volkes und hervorragender französischer Personen gegeben sind, finden wir S. 118—193 eine fortlaufende Geschichte Frankreichs von den Galliern bis auf unsere Tage. Schilderungen über Paris und die geographischen Verhältnisse Frankreichs schlieſsen sich an und machen so die Schülerin vertraut mit alle dem, was den Wunsch rege machen kann, das Land und Volk zu sehen, mit dessen Sprache und Litteratur sie sich Jahre hindurch beschäftigt hat. — Die poetische Abteilung (S. 254—276) ist verhältnismäſsig knapp, bietet aber immerhin Gelegenheit genug, die Mädchen in die gebundene Rede mit ihren Eigentümlichkeiten einzuführen. Zu loben ist die Auswahl in doppelter Hinsicht: einmal, weil für den Anfang sehr kurze, einfache, leicht verständliche Gedichte gewählt sind, denen sich im systematischen Fortschritt immer umfangreichere anreihen; und dann, weil die Poesien inhaltlich dem Lebens- und Ideenkreise der Mädchen recht wohl entsprechen und dabei den besten Autoren entnommen sind. Zweierlei würde dem guten Buche zum Nutzen gereichen: 1. Ein die in den Lesestücken vorkommenden Vokabeln enthaltendes Wörterbuch und 2. Einige sich auf geschichtliche, geographische, technische oder sprachliche Verhältnisse beziehenden Anmerkungen.

4. Saure, Französische Lesestoffe als Unterlage zur Übung im mündlichen Ausdruck. Separat-Abdruck aus des Verfassers Lesebüchern. Dritte Aufl. X. u. 152 S. Leipzig u. Frankfurt a. M. Kesselring'sche Hofbuchhandlung, geb. 1,60 M.

Dieser Auszug enthält Stoffe für alle Unterrichtsstufen aus dem unter 3 genannten Buche. Nr. 1 bis 28 ist vollständig abgedruckt, die geographischen Stücke sind beschränkt (Paris ist auf 20 Seiten ziemlich ausführlich behandelt), ebenso ist auf eine fortlaufende geschichtliche Darstellung verzichtet, die Gedichte fehlen ganz. Besonders der letzte Umstand wird es nötig machen, neben diesem Abdruck noch ein anderes Lesebuch, oder wenigstens eine Gedichtsammlung zu benutzen.

5. Schulgrammatik der Französischen Sprache von Prof. Dr. G. Strien, Direktor. 2. Abteilung: Satzlehre. Ausgabe A: Für lateinlose Schulen, Halle a. S. Verlag von Eugen Strien. 158 S.

Um den Interessen und Aufgaben der lateinlosen Schulanstalten Rechnung zu tragen, hat Dir. Strien in der hier vorliegenden Ausgabe A eine Grammatik für lateinlose Schulen hergestellt. Sie ist so eingerichtet, dafs sie zwar der sprachlich-logischen Schulung dient, dabei aber die allgemeinen Begriffsbestimmungen auf das Allernotwendigste beschränkt. Der die Laut-Formen- und Satzlehre umfassende Stoff ist im 2. und 3. Teile unter Bevorzugung des Verbs nach den Redeteilen geordnet, aber so bearbeitet, dafs verwandte Spracherscheinungen nach Möglichkeit in Zusammenhang gebracht wurden. So wird z. B. im syntaktischen Teile unter dem Begriff »Verb«. (§ 110—157) der Gebrauch der Hilfszeitwörter, der Zeiten, Moden, Nominalformen (Infinitiv und Particip), sowie die Rektion der Zeitwörter bei gleichzeitiger Behandlung der Satzlehre untergebracht. Da durch solche logischen Subsummierungen nicht nur die Denkkraft geübt, sondern auch dies grammatische System vereinfacht und leicht behaltbar gemacht wird, ist diese Einrichtung als Vorzug des Buches anzuerkennen. Auch hinsichtlich der Fassung der einzelnen Regeln, sowie der Wahl der von deutscher Übersetzung begleiteten Mustersätze verdient Striens Grammatik alle Anerkennung.

6. *Corrigé des Thèmes allemands contenus dans la Grammaire française* d'Eugène Borel. *Rédigé sur les textes de la 20'me édition et publié à l'usage exclusif des professeurs et des institutrices par* Otto Schanzenbach. Stuttgart, Paul Neff, Éditeur. V. u. 140 S. 2,50 M.

Übersetzungen deutscher Übungsaufgaben gleichen einem zweischneidigen Schwerte: recht gebraucht, können sie dem Autodidakten und dem jungen Lehrer von grofsem Nutzen sein; in Schülerhänden werden sie Eselsbrücken und Faulheitspolster, obschon der gewissenhafte Lehrer recht bald die Übelthäter findet und ihrem Thun ein jähes Ende bereitet. Um den Schülern die Möglichkeit des Mifsbrauchs zu nehmen, hat auch Borell trotz verschiedener Aufforderungen darauf verzichtet, ein »*Corrigé*« seiner Übersetzungsaufgaben zu veröffentlichen. Erst nachdem Unberufene und Unbefähigte fehlerhafte »Schlüssel« drucken liefsen, hat Neffs Verlag den Dr. Schanzenbach veranlafst, die hier vorliegende Arbeit, welche nur für Lehrer bezw. Lehrerinnen bestimmt ist und ausschliefslich an solche abgegeben wird, zu bearbeiten. Dr. Schanzenbach hat sich dieser dankenswerten Aufgabe mit Fleifs, Geschick und Geschmack entledigt. Er hat — soweit ich gelesen habe — nicht nur fehlerfreies, reines Französisch geliefert, sondern auch da, wo

es angebracht war, doppelte Lesarten gegeben. Vielleicht hätten die sprachlichen Formen, auf die es in den betreffenden Stücken ankommt und gegen die leicht gefehlt wird, durch gesperrten Druck hervorgehoben und auf Ableitungen, Synonyme u. dgl. in Fufsnoten aufmerksam gemacht werden sollen, wie dies z. B. Ploetz gethan hat. Einen Druckfehler habe ich S. 14 bemerkt, wo Zeile 19 v. u. *jusqu'à* Cologne zu lesen ist. — Die Aufgaben selbst bestehen zum Teil aus Einzelsätzen, die je eine oder mehrere grammatische Abweichungen veranschaulichen und einprägen wollen, sowie aus zusammenhängenden »*Récapitulations*«, die sich auf eine Reihe von Paragraphen beziehen. Letztere möchte ich solchen Kollegen zur Durcharbeitung empfehlen, die sich auf Fachprüfungen vorbereiten.

7. Teichmanns Praktische Methode. Französisch. Eine sichere Anleitung zum wirklichen Sprechen der französischen Sprache von Bernhard Teichmann. Zweite vervollkommnete Aufl. Erfurt, Verlag v. Hugo Güther. 211 S. 3 M.

Teichmanns Methode, über die er sich in der Einleitung Seite 5 bis 10 näher verbreitet, kann die »direkte« genannt werden. Sie will den Schüler (zumeist den erwachsenen) unter Ausschlufs des Übersetzens durch »Hören, Verstehen, Sprechen, Schreiben und besonders durch Gewöhnung an das Denken in der fremden Sprache« zum möglichst schnellen und sicheren Gebrauch der lebendigen Sprache zu verhelfen. Um dies zu ermöglichen, giebt er in der »*Première Partie. Conversation Générale.*« (S. 33 — 172) 50 Gespräche über die im praktischen Leben vorkommenden Verhältnisse. Durch Zeichen (+ — ×) hinter der Frage soll angedeutet werden, ob die Antwort, zu der die in der Frage liegenden Wörter benutzt werden sollen, im affirmativen, negativen oder indifferenten Sinne zu geben ist. Der zweite Teil S. 172—202 bringt als »*Conversation objective et scientifique*« 50 Gespräche über naheliegende geographische und wirtschaftliche Gegenstände (*le Soleil, la Mer, le Téléphone* etc.) sowie einen Aufsatz. Das Französisch ist sprachlich rein und meist wohllautend, doch möchten wir raten, dem »Oui« bisweilen das Anredewort (*Monsieur, mon ami, ma chère* etc.) beizufügen, dasselbe auch nach verneinenden Fragen durch: *Si, si monsieur!* zu ersetzen. Da das Buch für den Selbstunterricht gedacht ist, behandelt der Verfasser S. 10—17 die Aussprache recht sorgfältig, einmal indem er, an deutsche Wörter anknüpfend, theoretische Geschichtspunkte aufstellt; und dann, indem er einen Abschnitt — *De la manière d'apprendre les langues étrangères* — mit phonetischer Umschrift, sowie wörtlicher und freier Übersetzung unter dem Texte als Übungsstoff zur Aneignung der Aussprache giebt. Hierzu sind auch die Vokabeln vorhanden, für die übrigen Stücke soll er die Vokabeln, in einem Wörterbuche mit »Aussprache-Bezeichnung« selbst aufsuchen und genau aufschreiben. Von Grammatik findet sich nichts im Buche. Der Lernende soll sich die Sprache gleich dem Kinde aneignen, dabei aber auf die verschiedenen Formen und Stellungen des Wortes achten und später »eine kleine, möglichst kurzgefafste französische Grammatik mit Aussprache-Bezeichnung« studieren. Mit der Lektüre soll sich der Schüler beständig nebenher beschäftigen und zwar in der

Weise, dafs er sich »mit Hilfe eines erfahrenen Buchhändlers einige ihm dem Inhalte nach bereits bekannte Werke seines Lieblings-Schriftstellers in französischer Uebersetzung, oder in französichen Original-Ausgaben« verschafft und ohne Wörterbuch täglich wenigstens eine Stunde hindurch in immer schneller werdendem Tempo liest. Versteht der Schüler auch anfangs gar nichts von dem Gelesenen, so dafs er die Lektüre als nutzlos betrachtet und sie einstellen will — er soll nicht verzagen, — beim 6. Bande wird er sagen: »Es ist nicht so schwer als ich dachte.« — Das Buch ist zunächst und zumeist für den Selbstunterricht bestimmt und wird insbesondere da, wo es sich um möglichst baldige Aneignung der *langue parlée* handelt die besten Dienste thun — freilich auch nur bei rechtem Fleifs und gehöriger Gewissenhaftigkeit. Teichmanns methodische Ausführungen zeigen von grofser Sachkenntnis und ebenso liebevoller als verständiger Beschäftigung mit allen inbetracht kommenden Fragen. Auch dürfen wir ihm das Verdienst zubilligen, einzelne neue methodische Verbesserungen dargelegt zu haben — von der Begründung einer vollständig neuen Methode kann aber schon deshalb nicht die Rede sein, weil der Hauptgrundsatz: »Lerne die fremde Sprache wie Du deine Muttersprache gelernt hast,« schon vor Jahrhunderten theoretisch begründet und seitdem in den mannigfachsten Formen praktisch durchgeführt worden ist.

8. H. Michaelis & P. Passy, *Dictionnaire phonétique de la langue française.* Hannover und Berlin 1897. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). XVI u. 318 S. gr. 8. 4 M.

Wer neuere Sprachen, insbesonders die französische, treibt und lehrt, wird sich auch mit phonetischen Fragen beschäftigen, zum mindesten wird er Stellung zu dieser Seite der Sprachwissenschaft nehmen, sobald er sich ein Urteil über sie gebildet hat. Das hier vorliegende Wörterbuch, von dem kein Geringerer als *Gaston de Paris* in einer Vorrede sagt: »*Je me réjouis à la pensée que les travailleurs possèderont bientôt l'excellent et commode instrument de recherche et de contrôle que vous leur avez préparé avec tant de soin,*« ist wohl geeignet, in dem »*Avant-propos*« über die Phonetik zu belehren, bez. für dieselbe zu gewinnen, dann aber in seinem Hauptteile über die Aussprache von etwa 31,000 der bekanntesten Wörter die sorgfältigste und untrüglichste Auskunft zu geben. Da dasselbe, dem Wesen der Phonetik entsprechend, für den internationalen Gebrauch bestimmt ist, ist zur Kenntnis der deutschen Bedeutung der Gebrauch eines anderen gewöhnlichen Lexikons nötig. Insofern es sich aber um Feststellung der wirklich nationalen Aussprache handelt, werden *Michaelis-Passy* die zuverlässigsten Berater schon deshalb sein, weil ihre Arbeit als gemeinsames Produkt des französischen Gelehrten und des deutschen Schulmannes ganz besonders geeignet ist, in allen Fragen der reinen, korrekten Aussprache des »*parlé français*« als untrüglicher Ratgeber zu dienen. Zwar ist es nötig, sich vorher mit dem S. 307—317 gegebenen Ausführungen über Tonbilbung und Tongebung, sowie über das im Buche angewandte phonetische System vollkommen vertraut zu machen, doch erfordert dies eine verhältnismäfsig geringe Mühe, welche gegen die sich hieraus ergebenden

Vorteile kaum zu rechnen ist. Denn sobald ich die Klangverhältnisse der Vokale y, ɵ, œ, ɑ̃, ẽ, œ̃, sowie der Lautverschiedenheiten Konsonanten k, z, ʒ, w und der Betonungszeichen **:** **.** u. a. kenne, werde ich Wörter wie

ku÷vɑ̃ = couvant, **kuvɑ̃** = couvent,
ti·rɑ̃ = tirant, **tirɑ̀** = tyran

nach Länge der Silben und Tonschattierung leicht richtig aussprechen können.

Da das Buch, welchem auch eine recht klare Type, den Schlundkopf des Menschen darstellend, beigegeben ist, trotz guter Ausstattung und trotz des äußerst schwierigen Satzes verhältnismäßig billig ist, empfehlen wir es den sich mit der französischen Sprache beschäftigenden Kollegen, halten es aber für selbstverständlich, daß es für alle Bibliotheken derjenigen Anstalten angeschafft wird, in denen französischer Unterricht getrieben wird.

9. *Vocabulaire technique français-allemand et allemand-français.* Technisches Vokabular für Höhere Lehranstalten pp. von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig. F. A. Brockhaus 1897, kl. Oktav. VIII u. 234 S.

Obschon die besseren Lexika, besonders das von Sachs-Vilatte, auch die naturwissenschaftlichen, gewerblichen und technischen Ausdrücke ihrer Bedeutung gemäß berücksichtigen, ja in gewisser Beziehung bevorzugen, wird es den beteiligten Kreisen immerhin erwünscht sein, ein Hilfsmittel zu besitzen, aus dem sie sich leicht und schnell die sie besonders interessierenden Fachausdrücke aneignen können, oder aus dem sie die richtige Bedeutung eines vorkommenden unbekannten Wortes schnell auffinden können. Um das letztere zu ermöglichen, finden sich nämlich S. 196—234 in dreispaltigem Satz alle in den nach sachlichen Kategorien geordneten Stücken gegebenen Wörter noch einmal in alphabetischer Ordnung aufgeführt. Im ersten Teile finden wir drei Hauptabschnitte: 1. *Physique mécanique*, 2. *Chimie, Métallurgie, Technologie*, 3. *Machines, Chemins de fer, Ponts* mit je 29, bez. 24 Unterabteilungen, von denen manche, wie z. B. I, 23 *Électricité* (von Prof. A. Girot, Paris umgearbeitet) mit großer Ausführlichkeit behandelt sind. Die deutschen Bezeichnungen scheinen mir bei möglichster Vermeidung der Fremdwörter den technischen Fächern gemäß richtig gewählt zu sein, so daß die für diese Kreise recht dankenswerte, mühevolle Arbeit wohl die verdiente Aufnahme finden wird.

10. *Tableau Chronologique de la Littérature Française destiné à l'instruction publique et particulière. Par* Dr. Heinrich Saure. *Seconde Édition* VIII u. 54 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. (E. v. Mayer). 1896, karton. 0,75 M.

Beginnend mit der »*Chanson de Roland*« giebt Dr. Saure die Biographien nicht nur der bedeutendsten und bedeutenderen, sondern auch weniger bekannter Autoren, und zwar nicht bloß der Dichter, sondern auch der Philosophen, Geschichtsschreiber, Kritiker und Redner, in Summe etwas über 300. Daß bei dem beschränkten Raume der einzelne recht kurz, oft zu kurz — *Corneille, Racine, Molière* und ähnliche erhalten je eine halbe Seite, andere 3, 4—6 Reihen — abgethan werden müssen,

ist selbstverständlich. Es früge sich daher, ob es den Interessen der Schule nicht mehr und besser entspräche, die Zahl der Biographien auf etwa die Hälfte zu beschränken, dann aber von den Koryphäen etwas mehr zu geben und so wirkliches Interesse für dieselben zu erwecken, wie dies z. B. Dr. Döhler in seinem kaum zwei Bogen umfassenden »*Coup d'oeil sur l'histoire de la littér. fr.*« mit grofsem Geschick besorgt hat. Immerhin wird das Sauersche Heft als Nachschlagebuch gute Dienste insbesondern da thun, wo dessen Lesebücher im Gebrauch sind. Als Geburtsjahr ist bei Rabelais 1495 anstatt 1483, wie sonst üblich angegeben, ein Register würde den Gebrauch des Buches erleichtern.

II. Von periodisch erscheinenden Schriften liegen vor:

a. Das früher schon warm empfohlene »*Écho Littéraire*«, *Journal bimensuel destiné à l'étude de la langue française fondé par* Aug. Reitzel, *publié par* Aug. Reitzel et Annette Reitzel. Heilbronn a. N. Verlag von Eugen Salzer 4 Mark jährlich. Die Einrichtung der immer mehr Freunde und Liebhaber findenden Zeitschrift ist dieselbe geblieben: Aufser dem je 1 Bogen umfassenden Hauptblatte, welches kürzere Geschichten, Übungs- und Übersetzungsaufgaben mit Lösung in nächster Nummer, sowie eine fortlaufende Wiederholung der Grammatik bringt, ist ein weiterer Bogen beigegeben, der einen sittenreinen, in gutem Französisch geschriebenen Roman — jetzt *La Roche-Qui-Tue, par Pierre Maël* — mit Angabe der schwierigeren Vokabeln und etymologischen Aufschlüssen enthält. Probenummern werden auf Wunsch von dem Hrn. Verleger gern abgegeben.

b. Bilderhefte für den Sprachunterricht. Französisch. Heft 1. *De Bayonne à Toulouse. Excursions de vacances par* C. A. Ayrolle. *Avec 21 gravures et 1 plan.* Leipzig, R. Voigtländer's Verlag. gr. 8° 60 S. 80 Pfennige. Heft 2 ebenda, enthält *Le long de la mer bleue à Bicyclette. Lettres de voyage par* A. Moulin. *Avec 29 gravures et 1 plan.* 57 S. 80 Pf. Diese Reisebeschreibungen in Briefen, von denen jeder die Erlebnisse eines Tages umfaſst, zeigen uns die wechselvollen, jedoch stets anziehenden und belehrenden Landschafts- und Sittenbilder des südlichen Frankreichs und der Riviera. Da sie für reifere Leser bestimmt sind, enthalten sie keine lexikalischen Belehrungen, doch sind am Ende erklärende »Notes« über die vorkommenden Personen und Gegenstände gegeben, welche dem Leser unverständlich sein dürften.. Die im leicht verständlichen Plauderton gehaltenen, sprachlich musterhaften, spannenden Schilderungen werden durch gute Abbildungen von Städten, Gegenden, Kirchen, Schlössern, Volkstypen u. dgl. noch mehr belebt und anziehender gestaltet. Die verhältnismäfsig billigen Hefte können Liebhabern der französischen Sprache für Musestunden empfohlen werden.

(Schlufs folgt.)

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Unter dem Titel: »Im Dienste der Wahrheit« sind »Ausgewählte Aufsätze aus Natur und Wissenschaft von Prof. Dr. L. Büchner«, dem Verfasser von Kraft und Stoff, von dem Bruder desselben, Prof.

Alex. Büchner, veröffentlicht und mit einer Biographie versehen worden (Gießen, E. Roth 1900, eleg. geb. 7 M.) Büchners Stellung zur Philosophie des 19. Jahrhunderts ist in Band XI der »Neuen Bahnen« zur Darstellung gekommen; die vorliegende Schrift wird allen denen willkommen sein, welche die andern, älteren, Schriften Büchners kennen, besonders aber auch denen, die sie nicht kennen. Aus der Biographie erfahren wir, wie Büchners erste und Hauptschrift: Kraft und Stoff entstand und wie das deutsche Publikum damals, »entmutigt durch die kürzlichen Niederlagen der nationalen und liberalen Bestrebungen«, sich mit Vorliebe der mächtig aufblühenden naturwissenschaftlichen Forschungen« und naturphilosophischen Studien zuwandte, weil es darin »eine Art von neuem Widerstand gegen die triumphierende Reaktion erblickte«. »Eine vornehm sein wollende wissenschaftliche Kritik«, sagt der Verfasser der Biographie, »ist heutzutage geneigt, auf die ersten Leistungen der deutschen Materialisten und insbesondere meines Bruders mit bösartiger Gleichgültigkeit herabzusehen. Freilich konnten Ludwig die erstaunlichen Leistungen der seither so gewaltig erwachsenden Naturwissenschaften nicht zu Gebote stehen. Was aber machte jene Leistungen erst möglich, wenn nicht die mächtigen Anregungen, welche er gab? Wenn man heutzutage so manchen Gipfel erstiegen hat, so sollte man diejenigen nicht mißachten, welche durch Sumpf und Gestrüpp die Bahn bis zum Fuße des Berges gefunden und geebnet haben.« Man muß sich allerdings die Verhältnisse im deutschen Geistesleben anfangs der fünfziger Jahren vergegenwärtigen, um Büchner gerecht zu beurteilen; die große Masse des Volkes im weitesten Sinne des Wortes lebte im Autoritäts- und Bibelglauben dahin und hatte keine Ahnung von den Ergebnissen der naturwissenschaftlichen Forschungen. Da war Büchners »Kraft und Stoff« allerdings eine That, welche manchen aus seinem geistigen Schlaf unliebsam aufweckte und das Rad ins Rollen brachte; das ist sein Verdienst. Mag unterdessen auch der Materialismus als Weltanschauung überwunden sein; er hat doch die Basis für eine real-ideale Weltanschauung geschaffen, und daran hat Büchner kräftig mitgearbeitet. Deshalb wird auch die vorliegende Sammlung von Aufsätzen, die sich im Nachlasse Büchners, von seiner Hand chronologisch geordnet und mit dem Titel »Im Dienste der Wahrheit« versehen, vorfand, Beachtung finden; die Aufsätze sind in den neunziger Jahren in verschiedenen Zeitschriften erschienen und behandeln philosophische Fragen im weitesten Sinne des Wortes.

Kein Buch hat seit längerer Zeit solches Aufsehen in den Kreisen der Gebildeten erregt als »Die Welträtsel« von Prof. E. Haeckel in Jena (473 S. 8 M.; Bonn E. Strauß); in kurzer Zeit hat das Buch daher 4 Auflagen erlebt und eine Anzahl Gegenschriften hervorgerufen. Der bekannte und berühmte Gelehrte hat hier sein wissenschaftliches und philosophisches Glaubensbekenntnis niedergelegt; es bietet eine monistische Weltanschauung auf Grund der modernen Wissenschaft. Im anthropologischen Teil wird der Mensch nach seinem Leib, seinem Leben und seiner Entwickelung, im psychologischen die Seele nach Wesen und

Entwicklung, im kosmologischen die Welt in ihrem Sinn und ihrer Entwicklung und im theologischen Teil Gott besprochen; dieser letzte Teil enthält die Erörterung von philosophischen und theologischen Fragen (Wissen und Glauben, Wissenschaft und Christentum, monistische Religion, monistische Sittenlehre, Lösung der Welträtsel), die vielfach angefochten worden ist und auch angefochten werden kann. Das Buch setzt selbständig denkende Leser voraus — und das sind ja wohl die Lehrer! Man prüfe von ihm alles und behalte das Beste. Man mag dem Verfasser zustimmen oder nicht, immerhin mufs man das Werk als Frucht einer langen Lebensarbeit hochschätzen.

Ernst Haeckel, der monistische Philosoph: Eine kritische Antwort auf seine »Welträtsel« gibt R. Hönigswald (Zweite unveränderte Auflage, Leipzig. Avenarius 1900) vom philosophischen Standpunkt: er hat es sich zur Aufgabe gemacht, die theoretischen Grundlagen des zu rascher Berühmtheit gelangten Werkes vom philosophischen Standpunkte aus zu beurteilen. Wer Haeckels »Welträtsel« studiert hat und in der Philosophie kein Fremdling ist, wird das vorliegende Werkchen mit Interesse lesen.

Dr. Bliedner hat in der Schrift: »Und die Schule verlangt auch das Wort« (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 52 S. 1 M.) eine Entgegnung auf Haeckels Welträtsel vom Standpunkte des Schulmannes geschrieben; die Stellung der Pädagogik zu der von Haeckel vertretenen Weltanschauung wird hier besprochen. Wer Haeckels Welträtsel gelesen hat, wird dieses Schriftchen mit Nutzen lesen; es regt zum Nachdenken an, wenn man auch nicht dem Verfasser in allem zustimmen kann.

»Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie« wird von Prof. Dr. Stumpf kurz dargelegt (32 S. 80 Pf. Leipzig, J. A. Barth, 1900); wir raten dem Leser von Haeckels Welträtsel, auch dieses Schriftchen zu lesen.

Die Grundlagen der exakten Naturwissenschaft im Lichte der Kritik von Professor Dr. Eugen Dreher (Mit dem Bildniss des Verfassers, einer Biographie und einem Anhang, betitelt: »Aus dem Briefwechsel Eugen Dreher's«. Dresden 1900, Verlag des »Apollo«, Franz Hoffmann, 2,40 M.) gehen in geistvoller und tief eindringender Weise den Wegen nach, die der menschliche Geist eingeschlagen, um zu dem heutigen Standpunkte im Gebiete der exakten Naturwissenschaft zu gelangen. Dabei zeigt es sich denn, dass in demselben bei Weitem nicht alles so besiegelt ist, wie wir bei oberflächlichem Zusehen so gerne glauben; im Gegenteil, fast überall offenbart sich die Unzulänglichkeit des menschlichen Erkennens, treten dem forschenden Geiste unüberschreitbare Grenzen entgegen, ja, es thun sich Widersprüche auf, in die unser Denken selbst sich verstrickt. Aufgabe einer gründlichen und gewissenhaften Forschung ist es, an diesen Dingen nicht scheu vorüberzugehen, sondern ihnen näher zu treten und sie zu untersuchen. Es ist ein hohes Verdienst Eugen Dreher's, dieser Aufgabe sich unterzogen zu haben. Aber nicht bei der kalten Kritik ist der Verfasser stehen geblieben; mit schöpferischer Geisteskraft hat er neue

Anschauungen entwickelt, neue Wege erschlossen, die unsern Trieb nach kausalgemässer Erkenntnis der Naturerscheinungen höher befriedigen, als es seitens mancher Hypothesen und Theorien geschieht, gegen die schon von anderer Seite Einspruch erhoben worden ist. Dreher weist nach, dafs unser Denken uns zu einer Unterscheidung zwischen Geist und Materie in dem Sinne zwingt, wie wir zwischen Kraft und Stoff unterscheiden müssen; er ist sich dabei wohl bewufst, dafs sich diese Unterscheidung allerdings nicht immer durchführen läfst und es somit auch hier eine Grenze für unsere Erkenntnis gibt. Aber Dreher gelangt doch zu der Überzeugung, dafs es ein geistiges Urprinzip geben müsse, welches der Welt zu Grunde liegt; eine vollständige Erkenntnis ist uns allerdings auch hier versagt. Der Forscher hat nach Drehers Ansicht die Aufgabe, sich einerseits den Grenzen des Erkennens soweit als es die Organisation unseres Geistes erlaubt zu nähern, anderseits aber auch die Schranken zu respektieren, die uns durch dieselbe gesetzt sind. Von diesen Gesichtspunkten aus ist das vorliegende Buch geschrieben, es beschäftigt sich, wie der Titel sagt, mit den Grundlagen der exakten Naturwissenschaft, mit der Kraft und der Materie, der Atom- und Molekulartheorie, und deren Kritik. Eine leichte Lektüre bietet die Schrift nicht; sie setzt eingehende naturwissenschaftliche Kenntnisse voraus.

Die »Grundzüge der Lehre Darwins« hat Dr. med. G. Klaatsch, Prof., allgemein verständlich dargestellt (173 S. : M. Mannheim, Bensheimer, 1900). Es ist dringend notwendig, dafs die feststehenden Ergebnisse der Entwicklungslehre weiteren Kreisen zugänzlich gemacht werden; Volkshochschulkurse, in denen der Inhalt der vorliegenden Schrift vorgetragen wurde, können nicht überall abgehalten werden, daher mufs die Verbreitung durch die Schrift geschehen. Und hierzu ist das vorliegende Buch vorzüglich geeignet. Der Verfasser hält sich nur an feststehende Thatsachen; er will das Welträtsel durchaus nicht lösen, er gibt der Wissenschaft, was ihr gehört, und läfst dem Glauben, was ihm zukommt.

»Beiträge zur Geschichte und Kritik der Neukantischen Philosophie« läfst Dr. Lindheimer (Bern, C. Sturzenegger, 1900) erscheinen. Nachdem der Jdealismus und der Materialismus zur Erkenntnis gekommen sind, dafs sie auf ihrem einseitigen Weg zu einer Verstand und Gemüt befriegenden Weltanschauung nicht gelangen konnten, sind sie beide zur Kant'schen Philosophie zurückgekehrt, um von hier aus die Philosophie neu zu gestalten; seit den sechziger Jahren spielt diese neukantische Philosophie eine wichtige Rolle in dem Geistesleben Deutschlands. (Lange, Geschichte des Materialismus; Woltmann, System des moralischen Bewufstseins). Weil nun Kants philosophischer Standpunkt kein fester und einheitlicher ist, so mufsten die Neukantianer, sobald sie anfingen, die Konsequenzen von Kants Gedanken, soweit sie dauernd und lebensfähig sind, zu ziehen, nach verschiedenen Richtungen im Ausbau der Kant'schen Philosophie auseinander gehen. (Ritsche, Liebmann, Lange, Natorp, Cohen u. a.) Diese verschiedenen Richtungen sollen in den »Beiträgen« zur Darstellung kommen; in dem vorliegenden

Heft (I. Reihe) ist Hermann Cohen (104 S. 1,50 M.) Gegenstand der Behandlung, »welcher allgemein als der bedeutendste Repräsendant der ganzen neukantischen Richtung anerkannt ist« und zwar in der Richtung des transcendentalen Idealismus. Im ersten Kapitel bespricht der Verfasser die Weiterbildung des Kantschen Transcendentalismus, im zweiten und dritten die transcendentale Analyse der Naturwissenschaften, Ethik und Aesthetik, um die Elemente der Transcendentalphilosophie zu gewinnen, die im vierten Kapitel zu einem System vereinigt werden; im Schlufskapitel wird eine kritische Vergleichung zwischen Kant und Cohen gegeben. So bilden die »Beiträge« eine wertvolle Ergänzung zur »Geschichte der neueren Philosophie«.

Die Persönlichkeit und die Lebensumstände, der Entwickelungsgang und das Schaffen eines der gröfsten deutschen Philosophen hat Dr. J. Th. Merz in seiner Schrift: Leibniz zur Darstellung gebracht (Leipzig, Dürr); sie ist von Schaarschmidt ins Deutsche übertragen worden. Im 1. Teil wird Leibniz Leben und die Entstehung seiner Philosophie, im 2. die Leibnizische Philosophie im Zusammenhang dargestellt; überall sind kritische Betrachtungen eingeflochten und ist der Zusammenhang mit dem zeitigen Geistesleben, der Vergleich mit den Anschauungen der Vorgänger, Zeitgenossen und Nachfolger herangezogen werden.

Eine eigentümliche Erscheinung unter den Philosophen der Neuzeit ist Eugen Dühring. Mit seinem Leben, seiner Philosophie und seiner Würdigung beschäftigt sich Dr. H. Druskowitz (Leipzig, Dürr). Der Verfasser zeigt, wie Dühring durch seine Lehre, »insofern diese nicht nur Theorie, sondern Ausflufs der Gesinnung und Ausdruck einer ungewöhnlichen Persönlichkeit ist, uns ein Beispiel geben und Impulse zu einer höheren Weltanschauung, Lebens- und Wissensauffassung und Menschenbetrachtung zu verleihen vermag«; dabei verfährt er kritisch, indem er überall, wo die Ansichten des Philosophen ihm unzulänglich oder zu weitgehend erscheinen, seine Einwendungen macht.

Litterarische Mitteilungen.

Der Türmer, eine Monatsschrift für Gemüt und Geist von Freiherr von Grotthufs herausgegeben (Stuttg. Greiner und Pfeiffer, viertelj. 4. M.) bietet populär wissenschaftliche Abhandlungen aus den verschiedenen Gebieten der Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Religion, sowie gediegene Romane, Erzählungen und Gedichte; dazu tritt ergänzend eine Rundschau und ein Sprechsaal; die Zeitschrift eignet sich besonders für Lehrerlesevereine.

Die »Deutsche Stimmen,« eine Halbmonatsschrift für Vaterland und Denkfreiheit, herausgegeben von Dr. Johannes (Köln, Brabanterstr. 47, vierteljährl. 1,50 M.) orientiert durch Abhandlungen und Mitteilungen über alle Vorgänge im politischen und sozialen Leben; sie ist entschieden national und liberal und eignet sich ebenfalls für Lehrerlesevereine.

Ein »Schüler-« und ein »Schülerinnen«-Kalender sind bei Moritz Schauenburg in Lahr erschienen und in guter Ausstattung und dauerhaftem Einband für 60 Pf. zu kaufen.

Der allgemeine Deutsche Privatschullehrerverein giebt vom 1. Oktober 1900 an eine eigene Zeitschrift heraus: »Die Deutsche Privatschule«, die unter Leitung des bekannten Schuldirektors C. W. Debbe (Bremen) in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erscheint. Die Mitglieder jenes Vereins erhalten die Zeitschrift unentgeltlich.

Die »Blätter für Haus- und Kirchenmusik«, herausgegeben von Prof. Ernst Rabich (Beyer & Söhne in Langensalza, 4. Jahrgang, 12 Hefte à 16 Seiten Text und 8 Seiten Musikbeilagen, 6 M.) haben einen für jeden Musikfreund, besonders aber für den Musiklehrer hochinteressänten Inhalt; sie orientieren durch Abhandlungen, Referate und Mitteilungen über das Musikleben und enthalten aufserdem noch wertvolle Musikbeilagen.

Die »Pestalozzi-Studien« Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen Mitteilungen und Betrachtungen), herausgegeben von Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz. Carl Seyffarth. Viertelj. 60 Pf.) enthalten wertvolle Beiträge zur Kenntnis Pestalozzis, seiner Bestrebungen und der Verbreitung der pestalozzischen Ideen.

»Das litterarische Echo« (Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde)«, herausgegeben von Dr. J. Ettlinger (Berlin, Fontane und Co. viertelj. 3 M.) unterrichtet zuverlässig über die litterarischen Bewegungen des In- und Auslandes; durch übersichtliche Stoffanordnung und praktische Gruppierung giebt sie dem Leser auf verhältnismäfsig geringem Raum einen vollständigen Umblick über das litterarische Leben der Kulturländer.

Von »Krämer, Hans, Das 19. Jahrhundert in Wort und Bild.« (Politische und Kulturgeschichte. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong und Co. gr. 8. VIII) ist nunmehr auch der dritte Band erschienen; wir werden an anderer Stelle unseres Blattes über dasselbe näher berichten. Hier wollen wir nur auf den Supplement-Band dieses Werkes aufmerksam machen, welcher vorwiegend die »Pariser Weltausstellung« behandeln soll.

Die »Elementar-Klavierschule« von R. Kügele (Seminar- und Musiklehrer) (I. Unterstufe 72. S. 2,25 M. II. Oberstufe 72 S. 2,25 M. Breslau, Goerlich) gründet die Entwicklung des Klavierspiels auf den Legatoanschlag, der durch anschauliche Zeichnungen, vom Verfasser entworfen und künstlerisch ausgeführt, leichtfafsliche methodische Belehrungen und umfassende Übungen zur Kräftigung und zum selbständigen Gebrauch der Finger vorbereitet wird.

A. Eccarius-Sieber will durch sein »Meisterschafts-System« (Henry Litolffs Verlag in Braunschweig) die Aneignung einer soliden Klaviertechnik, der Schulung der Hand, die Ausbildung des Taktgefühls für künstlerische Ausübung des Klavierspieles durch schnellfördernde, rhythmisirte, den Forderungen der modernen Technik angepafste Übungen in allen Tonarten erzielen.

Das »Loewe-Album«, neu revidiert von Dr. Bende (Braunschweig,

Henry Litolffs Verlag) enthält in Bd. I (159 S.) 26 Lieder und Balladen für eine Singstimme mit Klavierbegleitung.

Über »Volksbildungs-, Volkserhaltungs-Volksheime« gibt Oberlehrer und Landtagsabgeordneter Wetekampf wertvolle Aufklärungen und zeigt neue Wege zu ihrer Förderung (Berlin, R. Gaertners Verlag (H. Heyfelder) 1900. 0,75 M.); seinen Erörterungen liegt der Gedanke zu Grunde, dafs die Volksbildung sich nicht auf Belehrung und auf die Aneignung bestimmter Wissensstoffe und Fertigkeiten beschränken darf, sondern zur Volkserziehung werden, d. h. den erwachsenen Menschen einen geistigen und gemütlichen Lebensinhalt geben und auf die Hebung der Selbsterziehung hinwirken mufs.

»Die Lebewesen im Denken des 19. Jahrhunderts« behandelt ein Vortrag von Dr. H. Potonié (Berlin, Ferd. Dümmler, 1900, 28. S. 1 M.); in übersichtlicher Weise kommt in demselben die Entwicklung der biologischen Wissenschaften zur Darstellung. Wir entnehmen dem lesenswerten Schriftchen folgende Stelle, die nicht nur für die Entwicklung der Biologie, sondern auch der Pädagogik Geltung hat. »Die schon 1759 von C. Fr. Wolff durchaus hinreichend widerlegte Einschachtelungstheorie wurde für die wissenschaftliche Welt erst sieben Jahrzehnte später aufser Kurs gesetzt. Für das Ende des 18. Jahrhuneerts hatten die erst über ein halbes Jahrhundert später die Bewunderung der Botaniker auf sich lenkenden Beobachtungen und Gedanken über die Beziehung der Blumen zu den Insekten, die der Schulmeister Chr. C. Sprengel schon 1743 veröffentlicht hat, noch gar keine Bedeutung. R. Mayers Abhandlung über das Energieprinzip von 1842, die zu dem naturwissenschaftlich Bedeutendsten des Jahrhunderts gehört, wurde von der ersten physikalischen Zeitschrift zurückgewiesen. Andererseits bekämpfte Cuvier die Abstammungslehre, ohne zu sehen, dafs er durch seine hervorragenden Arbeiten zur vergleichenden Anatomie eine der wichtigsten Grundlagen derselben selbst geschaffen hat, dafs seine eigenen Forschungen zur Systematik und Palaeontologie durch diese Lehre die derzeitig beste Erklärung finden, ja er bekämpft diese Lehre sogar 1830 öffentlich. Wie mahnen solche tragische Momente, an denen die Geschichte der Biologie so reich ist, mit prophetischen Äufserungen zurückzuhalten! Allermeist war es so, dafs die gröfsten Thaten und fruchtbarsten Gedanken nur sehr langsam Eingang gefunden haben, und das ist verständlich, wenn man bedenkt, dafs ganz allgemein das Ungewöhnte, das zu weit von dem allgemein Bekannten Abliegende abgelehnt oder doch nur widerwillig aufgenommen wird.«

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1900. XI. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Ursprung und erstes Entwicklungsstadium der (städtischen) Volksschule.

Von **H. Naitsab.**

(Schlufs).

Geben die uns überlieferten Aufzeichnungen weder über die Art einer Schule, noch über den Zeitpunkt ihrer Gründung nicht immer zuverlässigen Aufschlufs, und führen sie deshalb offenbar zu zahlreichen Irrtümern, so sind die Angaben mancher Geschichtsschreiber über die Zahl der in jener Zeit vorhandenen Volksschulen erst recht nicht über jeden Zweifel erhaben. So finden sich z. B. einzelne Notizen über weltliche Schulmeister und Kindermeister zu Dillenburg und vom Jahre 1511 ist eine Ordnung der Schulmeister und Koraten vorhanden. Da aber in Dillenburg und Herborn 1536, in Siegen 1530 und in Diez 1566 lateinische Schulen errichtet wurden, so kann man über die Art der früheren Schulen nur Vermutungen anstellen. Die alten Chroniken berichten uns, dafs kurz vor und namentlich während der Reformation sogar in zahlreichen Flecken Lateinschulen gegründet wurden, und fast scheint es, als ob sie hier ziemlich lange die einzigen Bildungsstätten gewesen seien. Das Bildungsbedürfnis war auch in den kleinen Städten fortgeschritten, und die Zeitverhältnisse, sowie die Anforderungen des öffentlichen Lebens hatten sich insofern geändert, als die Kenntnisse des Kirchengesanges und des Lateinischen im späteren Mittelalter selbst in kleinen Städten nicht mehr genügten, trat doch hier die Entscheidung immer dringender an die Bürger heran, ob sie ihre Jugend gelehrt erziehen oder ganz roh und unvorbereitet ins Berufsleben treten lassen wollten. Die Lateinschulen

waren daher genötigt, wenn auch durch andere Umstände als ihre Schwestern der Grofsstädte, den deutschen Unterricht, wenigstens in der unteren Klasse, einzuführen. In Landau in der Pfalz wird der Rektor der Lateinschule im Jahre 1432 verpflichtet, auf Verlangen der Eltern die Kinder in der deutschen Sprache zu unterrichten; »dawidder soll der schulmeister nit sein, noch daz weren vnd er mag auch die kynde tutsche lernen.« Die Durlacher Schulordnung aus dem Jahre 1536 verlangt: »Item so ein Bürger der Stadt Durlach seine Knaben nit zu dem Latein ziehen, sondern dieselben allein ein Namen zu lesen und schreiben in deutscher Sprach zu lernen begehren und folgens zu Handwerken oder andereren Gescheften thun und brauchen wollte, dieselben soll der Schulmeister mit obgemeldeten und gleichförmigen Fleifs und Ernst deutsche Sprach zu schreiben und zu lesen unterweisen, zu göttlicher Forcht, guten Sitten und Tugenden nit weniger denn zur Lernung anhalten und unterweisen.« [1]) In manchen Städten entstanden (z. B. in Brüssel) gewissermafsen als Vorschulen der Lateinschulen die sogenannten »kleinen Schulen«, welche neben den Unterreichtsgegenständen der deutschen Schreib- und Leseschulen noch die Anfänge des Lateinischen lehrten. In diese Schulen wurden auch Mädchen aufgenommen, sie wurden die »kleinen Dinge bis zum Donat und nicht weiter« gelehrt. Haben diese Schulen und die Deutsch lehrenden Lateinschulen in damaliger Zeit ohne Zweifel viel zur Förderung der allgemeinen Volksbildung beigetragen, so können doch die letzteren nicht zu den Volksschulen gezählt werden. Nach alledem ist aber eine genaue Angabe der ersten Gründung der Volksschule und mit ihr das erste Auftreten eines Volksschullehrerstandes nicht zu erwarten. —

Selbstverständlich blieben die Gegenströmungen gegen die neuen Ideen und Forderungen von denen nicht aus, die nur in dem Alten das Heil der Welt erblicken. Die Kirche sah das Recht, Schulen gründen und Schule halten zu dürfen als ein ihr allein zukommendes Privilegium an. In dem nun eingetretenen Wandel erblickte sie ein Auflehnen des revolutionären Geistes; sie fürchtete eine Einbufse an Macht und Einflufs und ganz besonders eine Schmälerung ihrer Einkünfte. Wo Stadtschulen aufkamen, da war die Geistlichkeit bestrebt, dieselben in ihre

[1]) Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts III. 26.

Hand zu nehmen; mehr aber noch lag ihr daran, die Gründung derselben, soweit sie nicht kirchlichen Interessen dienten, überhaupt zu vereiteln. So entstand der auf vielen Blättern der Geschichte geschilderte, Jahrhunderte dauernde traurige Schulstreit des Mittelalters. Gegenüber den Geschichtsschreibern, welche diesen von den kirchlichen Scholastikern geführten Kampf zu entschuldigen bestrebt sind oder unzutreffende Beweggründe dafür anführen, mufs betont werden, dafs die Ursachen dieser Streitigkeiten nicht in irgend welcher Opposition der Bürger gegen die Geistlichkeit oder gegen die innere Einrichtung ihrer Schulen zu suchen sind. Die Ansicht Schäfers, dafs es sich bei diesem mittelalterlichen Schulkampf in erster Linie um das Geld handelte, dürfte wohl die zutreffendste sein. Das III. Laterankonzil vom Jahre 1179 hatte freilich bestimmt: »Für die Erlaubnis zu lehren aber darf keine Bezahlung oder Abgabe verlangt und die nachgesuchte Erlaubnis zum Unterrichten keinem Tüchtigen versagt werden.« »Aber durch das ganze Mittelalter hindurch und noch bis in spätere Zeiten hinein kehrten sich die kirchlichen Scholastiker an diese Vorschrift nicht im Geringsten.«[1]) Einen Ausfall ihrer Einkünfte befürchtend und durchdrungen von einer ausschliefslich geistlichen Auffassung der Volksbildung, traten sie mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln, durch Bann und Interdikt der Gründung neuer Bildungsanstalten entgegen.

Besonders lebhaft gestaltete sich dieser Kampf in Lübeck und Hamburg. Die der Bürgerschaft Lübecks schon im Jahre 1253 vom Papste erteilte Erlaubnis zur Gründung einer Stadtschule konnte erst nach neunjährigem Hader mit dem widerstrebenden Domkapitel durch das Zugeständnis, dafs die Schule dem Scholastikus des Kapitels untergeordnet bleibe, verwirklicht werden. Durch Vertrag vom 6. August 1418 wurden die von der Stadt gegründeten und erhaltenen Schreibschulen nur unter der Bedingung, dem Scholastikus den dritten Teil des Schulgeldes (den »drudden pennyngh des lones«) redlich zu bezahlen, geduldet; aufserdem behielt er die Oberaufsicht über die Schulen und Einflufs auf die Anstellung und Absetzung der Lehrer. Noch viel heftigere Kämpfe hatte der Bildungsdrang der Bürger Hamburgs vom Jahre 1281 ab durchzufechten. Auch hier kam

[1]) P. Schäfer, Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Verteidiger, S. 33.

es endlich (1412) zu einem Vergleich; man zahlte dem Scholastikus eine Entschädigung und erwarb dafür das engbegrenzte Recht, in einem bestimmten Hause vierzig Schüler im Deutschen, Schreiben und Lesen unterrichten zu lassen. Im Jahre 1456 errichtete der Rat zu Hamburg »veer scryfscholen vnde dar meystere ynsetten to erem willen,« in welchen »scriuen vnde lesen leren vmme redelick loen« gefordert wurde. Die Oberaufsicht führte das Kapitel und der Scholastikus, doch mit der Einschränkung, dafs dieselben »aver de seryfscolen vnde meister, nenerleye both, rechticheyde, bestellinghe edder insaghe hebben . . .« Diese beiden Beispiele lassen auch erkennen, dafs sich Rat und Bürgerschaft nicht so leicht einschüchtern liefsen und endlich siegreich aus dem langen erbitterten Kampfe hervorgingen, so dafs die von ihnen errichteten deutschen Schulen allmählich völlig unabhängig von der Kirche waren. Auch in Braunschweig gelang es erst 1420 den Städtern durchzusetzen, dafs es nicht mehr verboten sein sollte, »schrivelscholen« zu halten, um darin unter Ausschlufs von Latein und sonstiger Wissenschaft »schriven unde lesen dat alphabet unde dudesche boke unde breve« zu lehren.[1]) »In Stendal riefen die Geistlichen in dem Schulstreit 1338 die Hilfe des Bischofs von Halberstadt gegen die Bürgerschaft an. Der Bischof befahl dem Rat, binnen 10 Tagen das neue Schulgebäude abzubrechen und die Lehrer zu entlassen. Als dem Befehl keine Folge gegeben wurde, auch wiederholte Drohungen des Bischofs den Widerstand nicht brachen, wurden die Ratsmänner, Schöppen und Gildemeister exkommuniziert und alle Einwohner mit dem Interdikt belegt. Auch das half nichts. Erst 1342 söhnten sich die Streitenden aus. Die Stadt behielt die Schule.«[2]) Ähnlich ging es in den Städten Glogau und Nordhausen, und »in Leipzig währte der Kampf um die Errichtung der Nikolaischule gegen den Widerstand der Chorherrn 116 Jahre.«[3])

Die Folgen dieses Schulstreites, der von den Städten — trotz der vielfach verhängten schweren Kirchenstrafen — mit zäher Hartnäckigkeit geführt wurde, äufserten sich bald nach verschiedenen Richtungen hin. Wenn seit Karl dem Grofsen

[1]) Dr. Sach, I. S. 780.
[2]) Fischer. Bd. I. S. 5.
[3]) Ebenda.

die Sorge des Landesherrn für das Schulwesen zurückgetreten war, so fingen die Fürsten, die zwischen den streitenden Pateien oft vermittelten, jetzt an, ihre Oberhoheit über dasselbe mehr und mehr zu bethätigen. Die Schriften Wimpfelings[1]) und Müllers zeigen deutlich, dafs der Landesherr auch damals über das Studienwesen die oberste Gewalt hatte. Daneben war den kirchlichen Behörden im 14. Jahrhundert ein Aufsichtsrecht eingeräumt, das der Scholastikus durch zeitweiligen Besuch der Schulen, Instruktionen an die Lehrer und selbst durch Verhängung von Strafen ausübte. Wo der Landesherr das Patronatsrecht hatte, kaufte es ihm die Stadtobrigkeit entweder durch persönliche Dienste oder selbst für ansehnliche Geldsummen ab. So ging nach und nach das Patronat auf die Magistrate über, von denen die Aufsicht über die Schulen entweder einem oder einigen Geistlichen, zu denen man Vertrauen hatte, oder einigen Ratsgliedern übertragen wurde. Es lag im Geiste der Zeit, dafs man die kirchliche Herrschaft über die Schule als etwas Selbstverständliches betrachtete. »Der Rat von Zittau erlangte 1352 das Recht, »die schulen zu verleihen ohne allen unterscheid, wenn das nötig ist.« Gleichzeitig versprach er aber, dafs er den Stadtpfarrer gern um Rat fragen wolle, »um dafs, das der comptor (Komtur der Johanniter) sich besser verstehet, welch meister zu der schule tüchtig sey«, und ferner, »um dafs er (der Rektor) auch furcht vor ihm haben möge, dafs er den chor und auch die schule halte nach ehren und nach weifsheit und auch nach rechte.«[2]) Wenn Schmidt sagt, dafs »in kleinen Städten der Pfarrer oder Parochus der Schulaufseher war, der für das Lehramt gewöhnlich einen Gehülfen, den ‚Kindermeister' annahm, der dann aufser dem Unterrichte auch den Gesang und andere Verrichtungen in der Kirche mit den Schulkindern zu besorgen hatte«, so ist nach dem bis jetzt Ausgeführten klar, dafs es sich hier in der Regel um das Verhältnis des Geistlichen zur Lateinschule handelt.

Im Gefühle ihrer Kraft und Selbständigkeit wachten die Bürger des Mittelalters mit Eifer über ihre Gerechtsame. Ge-

[1]) Jakob Wimpfeling, geb. in Schlettstadt 1450, gest. daselbst 1528, war zuletzt Professor in Heidelberg, wo er seine pädagodische Schrift *de adoles centia* herausgab; sie war mit Stellen der hl. Schrift und der Klassiker belegt und enthielt besonders ethische Vorschriften. (Neue Bahnen.)

[2]) Fischer, Bd. I, S. 6.

stärkt durch das Bewufstsein kriegerischer Tüchtigkeit und begabt mit einem stolzen, unbeugsamen Mannesmut, setzten sie sich neben den Edelmann und wenn es galt, auch neben den Fürsten. So hielten denn die Bürger in dem langen Schulstreit standhaft aus und suchten fremde, unberechtigte Eingriffe in ihre Autorität abzuwehren. Die Schule wurde zu einem Gegenstande der öffentlichen Aufmerksamkeit, und je heftiger der Kampf war, um so weniger konnte man die Ursache desselben wieder dem Zufall preisgeben. Dafs sich die früher ausschliefslich den Kirchen und Klöstern zugewendete Mildthätigkeit jetzt auch auf die Schulen zu übertragen begann, ist gewifs dem sich allgemein steigernden Interesse am Schulwesen zuzuschreiben. »Nicht blofs die Schule, sondern auch die Schüler waren Gegenstand der öffentlichen Unterstützung, und, wenn es eine schöne Lichtseite des mittelalterlichen Schulwesens ist, dafs man überall seitens der Fürsten und der Obrigkeiten, sowie der städtischen Behörden alles that, um die fähigsten Köpfe in allen Ständen zum Studieren anzuspornen und ärmere, aber talentvolle Jünglinge dazu in den Stand zu setzen, so ist es höchst wohlthuend, gleichzeitig wahrzunehmen, wie die Privatmildthätigkeit nach allen Richtungen mit jenen hierin wetteiferte. So viel Ursache auch Luther haben mochte, über die Kargheit in Anstellung und Besoldung der Lehrer zu klagen, so unbedingt mufs mit unserer Zeit auch die Zukunft die Verdienste, welche sich das Mittelalter durch fromme Stiftungen zur Unterstützung ärmerer Schüler erworben hat, welche fortwährend noch minder Begüterten oder Ärmeren, in welchen der Beruf für höhere Studien sich regt, in den Stand setzen, den Wissenschaften sich zu widmen, um so dankbarer anzuerkennen sich innig gedrungen fühlen, als offenbar ist, dafs auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst, diesen Grundpfeilern alles Wahren, Edlen und Schönen, wenn nicht die gröfste, doch eine sehr grofse Zahl der gröfsten Geister aus den niederen Ständen hervorgegangen ist, deren Verlust unser Geschlecht, das ohne diese Heroen auf einer gar viel tieferen Stufe der Kultur stehen würde, nicht tief und schmerzlich genug beklagen könnte.«[1]) Wenn diese private Wohlthätigkeit selbstredend gröfstenteils der lateinischen Gelehrtenbildung zu gute kam, so

[1]) Dr. Joh. Fr. Th. Wohlfarth, Geschichte des gesamten Erziehungs- und Schulwesens, in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen, Band II, S. 377.

ist doch gewifs, dafs immerhin auch etwas für die niederen Schulen und ihre Lehrer abfiel, und dafs gerade ihnen in vielen Fällen das Verdienst zugeschrieben werden mufs, den ärmeren Talenten den rechten Weg gewiesen zu haben.

Die neuen Schulen bedurften einer solchen künstlich erworbenen Gunst nur zu sehr; denn sie waren am wenigsten Schöpfungen einer unwiderstehlich wirkenden Begeisterung. Ohne Zweifel aber machen sich die Keime erwachenden Lebens bemerklich. Das unbewufste, aber kräftige Streben nach Gestaltung fester Formen des Lebens, das rohe Ringen, die Hindernisse der Bildung zu überwinden, charakterisiert gegen Ausgang dieses Zeitraumes das gesamte Schulleben. »Die ungeheure Regsamkeit, mit welcher der germanische Geist nach höherer Kultur empordrang, der germanische Geist, der unter den dortmaligen Verhältnissen, in welchen alles auf ein nahendes Erwachen hindeutet, beurkundete auch hier seine Mission und suchte zunächst die Aufgabe derselben zu lösen, indem er sich Bahnen zu brechen strebte.«[1]) Trotz des offenbaren Mangels pädagogischer Schriften, fallen gerade in jene Zeit die ersten Versuche, das öffentliche Unterrichtswesen, das sich bis dahin als etwas Herkömmliches ohne jegliche Organisation fortgeerbt, zu regeln. So schrieb Desiderius Erasmus (geb. 1467 und gest. 1536) über Kindererziehung und den erziehlichen Wert der Ehe. Auch die Zahl der Jugendschriften, die nicht wenig zur Anregung und Verbreitung der Bildung im Bürgertume beitrugen, begann sich bedeutend zu mehren. Die älteste ausführlichere Schulordnung soll im Jahre 1478 zwischen dem Klerus und dem Rate von Braunschweig vereinbart worden sein. Die Verordnungen (meist nur Dienstinstruktionen der Lehrer) enthalten nichts über Methode und Lehrplan und befassen sich fast nur mit äufserlichen Dingen. Jedenfalls bleibt bei den dürftigen Nachrichten darüber der Forschung vorbehalten, noch weitere Einzelheiten aufzufinden und so das Bild nach und nach zu vervollständigen.[2]) —

Versuchen wir es nun noch kurz, soweit das unter den ange-

---

[1]) Dr. Wohlfarth, Bd. II., S. 372.

[2]) Durch die Bemühungen der in Berlin vor einigen Jahren gegründeten »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« wird jetzt auch dieses so lange vernachlässigte Gebiet mit Hilfe der in den Archiven verborgenen Schätze nach und nach ausgebaut, und in neuester Zeit ist »ein Werk von grundlegender Bedeutung« unter dem Titel er-

deuteten Umständen möglich ist, uns von Lehrern und Schule jener Zeit ein Bild zu entwerfen. Es ist einer der wundesten Punkte der ganzen Schulgeschichte, dafs es überaus lange gedauert hat, bis die Ansicht einzelner Männer, man müsse sich bemühen, »gute Schulmeister zu bekommen«, allgemein wurde. Jahrhunderte haben an dem Fehler gekrankt, dafs man Vorschriften gab, Bücher einführte, sogar endlich Lehrmethoden vorschrieb und doch nicht daran dachte, auch Lehrer zu bilden, die ihrer Aufgabe auch nur einigermafsen gewachsen waren. Für die damalige Zeit gilt als feststehend, dafs die Fälle, in welchen ein Mann von vornherein das Schulamt als Lebensstellung ins Auge fafste, äufserst selten waren. Die Lehrer der Lateinschulen bestanden, wie vielfach berichtet wird, »aus Franciscanern und Dominicanern, aber auch aus ausgestofsenen Mönchen, aus verdorbenen Studenten, aus abgesetzten Klerikern und aus Abenteurern aller Art.«[1]) Diese »Auswürflinge der Akademie und der Kirche« waren noch in viel späterer Zeit Gegenstand lauter Klagen, und obwohl sie damals auf die Gestaltung der niederen Schulen gröfseren Einflufs gehabt haben als in den folgenden Jahrhunderten, eine scharfe Grenzlinie zwischen den beiden Lehrklassen auch nicht gezogen werden kann, so würde uns ein näheres Eingehen auf ihre Geschichte hier doch zu weit führen. Viele dieser Leute haben ihren ersten Unterhalt in den niederen Schulen gesucht und hofften, später an die lateinischen Schulen zu gelangen. Die Lehrer der verachteten Winkelschulen waren, wie aus ihren wunderlichen Reklamen vielfach hervorgeht, zuweilen Handwerker, die — ihr Handwerk betreibend — in dem »Schulgewerbe«, sofern sie des Lesens und Schreibens kundig waren, eine willkommene Nebeneinnahme erblickten. Sehr häufig waren auch die Lehrer der Privatschulen und der deutschen Schulen ursprünglich Schreiber, welche durch Schreibergeschäfte oder auch als Notare ihr Brot verdienten. In einem Schreiben, welches der Rat von Andernach 1417 an den von Frankfurt

schienen: Emil Hollack und Friedrich Tromnau, Geschichte des Schulwesens der Kgl. Haupt- und Residenzstadt Königsberg i. Pr. mit besonderer Berücksichtigung der niederen Schulen! Verl. v. J. H. Bons (Preis 20 M.) Ferner ist »das Schulwesen der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München« von Oberlehrer O. L. Gebele bearbeitet und als Festgabe der XIII. Hauptvers. des Bayr. Lehrervereins dargebracht worden.

[1]) Schmidt, Bd. II., S. 314.

sandte, wird der Unterricht zum Unterschiede desjenigen an Lateinschulen überhaupt Schreibunterricht genannt. Ein Lehrer heifst nämlich in diesem Schreiben »der Schreibermeistere«, und sein Beruf wird mit den Worten, »ein schrijver, der bij uns leirde unfser burgerkinder schrijben« näher bezeichnet. Häufig findet sich der Stadtschreiber oder der Ratstuhlschreiber als Lehrer der deutschen Schule angestellt. In Delitzsch waren bereits 1398 die Ämter des Stadtschreibers und des Schulmeisters in einer Hand; in Oschatz und Döbeln stand der Ratstuhlschreiber der deutschen Schule vor; in Rofswein waren gar 1456 der deutsche Schulmeister, der Küster und der Stadtschreiber ein und dieselbe Person. Es ist wohl anzunehmen, dafs die Anstellung der Schreiblehrer an den deutschen Schulen, gleich den städtischen Lehrern der Lateinschulen durch Vertrag mit dem Magisrate geregelt ward. Beide Teile konnten zu jeder Zeit von dem Rechte der Kündigung Gebrauch machen, und oft genug zogen Meister, Gesellen und Lehrlinge der Schule vagabundierend von Ort zu Ort, von Stadt zu Stadt. Thomas Platter (geb. 1499 u. gest. 1582) hat, wie bekannt, in einer für die Zustände dieser ganzen Zeit charakteristischen Schilderung jene »Schulwanderungen« in lebendig-anschaulicher Weise beleuchtet.

Die Einkünfte des Lehramtes setzten sich zusammen aus dem Schulgeld, wovon der Scholastikus oder sein Stellvertreter sehr häufig den dritten Teil erhielt und aus allerlei Geschenken. Der Betrag des Schulgeldes war nach Ort und Zeit verschieden und wird in Schillingen, Pfennigen oder auch in Hellern angegeben. In der Stadt Bamberg bestimmte der Rat, dafs der Lohn von einem Schulkinde im Vierteljahr ein Pfund Bamberger Münze und zu Weihnacht ein Austreibepfennig betragen solle; »auch zu Ostern mag man dem Schulmeister Eier geben.«[1]) »Nach diesen Angaben läfst sich die Jahreseinnahme der deutschen Schulmeister nicht genau feststellen. Es ist jedoch sicher, dafs sie nicht so viel hatten um sich ehrlich durchzuschlagen.« War so von vornherein dem Lehrerstande der Stempel der Armut aufgedrückt und wurde es ihm unter diesen Umständen schwer, den Kampf ums Dasein ehrlich zu bestehen und dabei Würde und Ansehen immer zu bewahren, so ist auch diese Seite seiner

[1]) Dr. Sach, I. Bd., S. 779.
[2]) Fischer, I. Bd., S. 15.

Geschichte von Anfang an durch Jahrhunderte hindurch bis in die neueste Zeit sein treuer Begleiter gewesen. Ist so im Laufe der Zeit das Lehrerelend geradezu sprichwörtlich geworden, so stellt sich auch völlig ungesucht die Überzeugung ein, dafs das deutsche Volk zwar zu allen Zeiten Wissenschaft und Bildung schätzte, aber diejenigen, welche in ihrem Dienste wirkten, aus Lauheit, Gleichgültigkeit oder Unkenntnis in geistiger und leiblicher Beziehung darben liefs. Bei diesem Mifsverhältnis, das einigermafsen auszugleichen erst der Neuzeit vorbehalten blieb, kann es uns nicht wundernehmen, dafs man eine besondere Befähigung für das Lehramt nicht für nötig hielt und schon damals den festgetretenen Weg eines traditionellen Schulschlendrians wanderte. Von irgend einer Methode konnte keine Rede sein; was gelernt werden sollte, wurde entweder vorgesagt oder diktiert. An diesem unsinnigen Lernmechanismus hätten Vorschriften und Ratschläge zur Erteilung des Unterrichts, selbst wenn sie vorhanden gewesen wären, bei der niederen Bildungsstufe der Lehrer nichts zu ändern vermocht. Doch verdient hervorgehoben zu werden, dafs in allen Schulen der damaligen Zeit — trotz der schon früher erwähnten doppelten Abhängigkeit — vollständige Lehrfreiheit herrschte, weshalb eine Schule, je nach den Fähigkeiten ihrer Lehrer, zu grofser Berühmtheit gelangen oder in ihren Leistungen stark beeinträchtigt werden konnte. Wohl wurde auch auf die Erziehung Wert gelegt, wie aus der Bamberger Schulordnung vom Jahre 1491 zu ersehen ist, die den »teutschen schulmeistern vnd schulfrawen« vorschrieb, die Kinder »in lesen schreiben zucht vnd ersamkeit zu leren«, aber der Zeitgeist und die ganzen Verhältnisse verhinderten, sie in vernünftige Bahnen zu lenken. Aus allen Amtseiden der Lehrer und den sonstigen Ordnungen leuchtet nur zu sehr hervor, wie es über die Mafsen schwer sein mufste, die Ordnung in den Schulen aufrecht zu halten. Die Rute bildete geradezu das Abzeichen des Lehrerstandes, und die Prügelstrafe wurde nicht blofs wegen schlechten Betragens, sondern auch zur Beschleunigung des Lernprozesses angewendet. —

Wenden wir uns nun noch kurz den Hauptunterrichtsgegenständen der ersten Volksschulen zu.

Durch die Kreuzzüge und die zahlreichen Züge der deutschen Kaiser nach Rom bildete sich ein reger Handelsverkehr mit

Italien und den Völkern des Morgenlandes aus. So wurden die indische Rechenweise *(Algorithmus)* und die indischen Zahlzeichen durch Kaufleute und Männer der Wissenschaft, wie Gerbert von Rheims, auch in Deutschland bekannt. Unter den Gelehrten waren es namentlich Georg von Peurbach und Johannes Müller, die durch ihre zahlreichen Lehrbücher als die Bahnbrecher für die Aufnahme der mathematischen Studien in Deutschland angesehen werden müssen. Letzterer (in der Geschichte auch unter dem Namen Regiomontanus bekannt) liefs sich 1471 in Nürnberg nieder; »er hatte die Kunst der Algebra vom Tode erweckt und der Trigonometrie höhere wissenschaftliche Vollendung gegeben. Es war der eminent rege wissenschaftliche Geist der höher stehenden Klassen unter den Einwohnern dieser Städte (Nürnberg und Augsburg), welcher die Gelehrten Deutschlands nach den kostbar geschmückten Sitzen deutscher Kunst an Lech und Pechnitz zog.«[1]) Im Kreise trauter Freunde und gelehrter Männer (Johann Werner, Johann Hainfogel, Bernhard Walther u. a.) pflegte er eifrig die Wissenschaften, welche für Handelsherren und Kauffahrer einen hervorragend praktischen Wert hatten. In Nürnberg wurden damals mathematische und astronomische Werke in ganz vorzüglicher Beschaffenheit und zugleich auch der erste deutsche Kalender gedruckt. Die Zunahme des Handels, die beschwerlichen Zollverhältnisse, die mafslose Verwirrung in den Geld-, Mafs- und Gewichtsverhältnissen machten dem deutschen Bürgerstande im späteren Mittelalter auch die Rechenkunst unentbehrlich; sie drang nach und nach aus den Räumen der Klöster ins bürgerliche Leben. »Daher liefsen sich schon im 14. Jahrhundert in gröfseren Städten Männer als Notare nieder; sie gründeten bisweilen Privatschulen und erteilten einen besseren Schreib- und Rechenunterricht als die damals meist unwissenden Lehrer. Ein Jahrhundert später traf man solche Rechenmeister in fast allen Städten; man nannte sie Modisten.«[2]) Da die schwerfällige römische Bezifferungsweise sich verhältnismäfsig lange im Gebrauche erhielt und erst Adam Riese (geb. 1492 in Staffelstein in Bayern und gestorben 1559) durch seine berühmten Rechenbücher und Tabellen der indisch-

[1]) Oskar Schwebel, deutsches Bürgertum. Von seinen Anfängen bis zum Jahre 1808, S. 318 u. 319.

[2]) Steinweller, Geschichte des Rechenunterrichts, S. 12.

arabischen Rechenweise zur allgemeinen Verbreitung verhalf, so gelangte die Rechenkunst erst im späteren Mittelalter zu allgemeinerem Ansehen. An der Ausgestaltung und methodischen Förderung des Rechenunterrichts haben dann noch Heinrich Petzensteiner durch sein 1485 in deutscher Sprache gedrucktes Rechenbuch, sowie »der Nürnberger Johannes Neudorffer (gest. 1563), Dürers Freund und der Schöpfer unserer Bücherschrift«, hervorragenden Anteil. Manche dieser berühmten Rechenmeister waren — wie bereits angedeutet — nur unterrichtlich thätig oder unterhielten, wie Adam Riese »auf Sankt Annaberg«, »neben ihrem bürgerlichen Berufe eine Privatschule.«[1]) Im Jahre 1483 faſste der Rat von Frankfurt a. M. den Beschluſs, »daſs sich die Rechenmeister hinfür mit Zyffern zu rechnen massen.«[2]) Wie weit aber dessenungeachtet die Rechenkunst Gemeingut des deutschen Bürgertums in jener Zeitperiode wurde, läſst sich heute schwer beurteilen; nur soviel scheint festzustehen, daſs sie nach dieser Richtung hin doch gegen die Schreib- und Lesekunst wesentlich zurückstand. —

Die kirchlichen Wünsche, wie sie heute in Preuſsen namentlich bei jedem Ministerwechsel im Kultusministerium, immer wieder von bildungsfeindlicher Seite präsentiert werden, und in denen »die Wiederherstellung der Rechte der Kirche an der Volksschule« und »ein entschiedener Einfluſs auf dieselbe für alle Zukunft« gefordert wird, damit »die religiöse Erziehung sichergestellt werde«, sind — trotz aller Objektivität — nicht in Einklang zu bringen mit den »Verdiensten der Kirche« bei der Gründung der städtischen Volksschule. Das wird selbst von Pfarrer Potz (in seiner Schrift ‚Kirche und Schule') wenigstens teilweise zugegeben, wenn er sagt: »In den Städten entstanden, unabhängig von der Kirche, neue Schulen (»Schriefscholen«), vom Rat gegründet, beaufsichtigt und verwaltet, manchmal unter Beihülfe der Geistlichen, manchmal aber auch in erbittertem Kampf mit denselben, die durch jahrhundertelanges Herkommen sich als alleinige Besitzer und Herren der Schule zu betrachten gewohnt waren. Der in unseren Tagen geführte Kampf um den Besitz der Schule, um das Schulprivilegium, fand hier sein mittelalterliches Vorspiel.« In diesem endlosen Streite um die

[1]) Steinweller etc.

[2]) Kriegk, Deutsches Bürgertum im Mittelalter, S. 361.

Vorherrschaft über die Volksschule, den Staat und Kirche noch immer mit einander führen, bildet der Religionsunterricht und die zahlreichen damit zusammenhängenden schwierigen Fragen eines der wichtigsten Momente. Nach alledem aber sollte man erwarten, dafs die Kirche des Mittelalters, wenigstens in diesem Punkte, dem zarten Kinde eine ganz besondere Sorgfalt widmete. Nun ist aber allgemein bekannt, dafs die Volksschulen jener Zeit einen besonderen Religionsunterricht überhaupt nicht kannten. »Die Vermittler der primitiven religiösen Kenntnisse aber waren im Mittelalter nicht die Geistlichen — denen dünkte eine solche »Last« allzu schwer — sondern die Taufpaten und die Eltern.«[1]) Wohl nehmen die alten kirchlichen Verordnungen auf die ersten Elemente religiöser Unterweisungen Bezug, »aber zwischen Befehl und Ausführung war zumal in jenen Zeiten ein gewaltiger Unterschied.« Schon in der uralten hochdeutschen Ermahnung an das christliche Volk aus dem 8. und 9. Jahrhundert wird jedem, »der ein Christ sein will«, zur Pflicht gemacht, diejenigen, »die er aus der Taufe hebt, den Glauben und das Gebet des Herrn mit allem Eifer zu lehren, damit er nicht am jüngsten Tage gezwungen werde, Rechenschaft zu geben«. »Ez solten des Kindes toten (Paten)«, sagt Berthold von Regensburg, »den glouben und daz pater noster lern, so ez siben jar alt wurde, wan sie sint's im schuldig, wan sie sin geistliche vater oder muoter . . . .«[2]) »In jenen Zeiten wurden die Kinder im Alter von 7 Jahren zur ersten Beicht geführt und gefirmt; im Alter von 9 bis 10 Jahren folgte die erste Kommunion. Die Vorbereitung der Kinder auf den Empfang dieser Sakramente aber war Sache der Eltern und Schulmeister; die Thätigkeit der Geistlichen hingegen beschränkte sich auf die Belehrungen in der Beicht und der Predigt oder der kirchlichen Katechese. Zum Besuche des Gottesdienstes waren die Kinder erst mit dem Eintritt ins mannbare Alter verpflichtet.«[3]) Die Kirche übte durch die Beichte eine stete Kontrolle über die religiösen Kenntnisse der Laien; »die Sünde, den Unterricht des Taufpaten versäumt zu haben, bildet einen öfter wiederkehrenden Punkt der

[1]) Karl Frey, Die Schulaufsicht, ihre Aufgaben und ihre Gestaltung, S. 48.

[2]) K. Frey, S. 48.

[3]) Schäfer, Das gesch. etc., S. 33.

Beichte.« »Ich habe gesündigt,« heifst es in einer Beichtformel des 11. Jahrhunderts, »dafs ich meine Taufpaten nicht gelehrt habe den heiligen Glauben.« »Es läfst sich denken,« sagt Raumer, »dafs in frommen Familien auch die Eltern und insbesondere die Mütter den Paten ihrer Kinder beigestanden haben. Wie klug diese Mafsregel war und wie tief sie in das religiöse Leben des Volkes eingriff, das bezeugt ihre unverwüstliche Fortwirkung. Als in der zweiten Hälfte des Mittelalters der Klerus so vielfach seines Amtes vergafs, da beruhte die Fortdauer des deutschen Christentums guten Teils auf dieser Überlieferung unter den Laien.« Freilich war dieser sogenannte Religionsunterricht nichts weiter als ein mechanisches Einleiern und geistloses Herplappern von Gebetsformeln und Katechismusfragen, und in den Volksschulen bildeten dieselben, oft in poetischer Form, in Ermangelung von Lesebüchern, die Stoffe des Leseunterrichts. Diese Leseübungen bildeten noch für Jahrhunderte eine alte, geheiligte Überlieferung. Selbst in den Lateinschulen entwickelte sich der Religionsunterricht erst in den letzten Zeiten des Mittelalters und wurde in der Regel auf den Sonntag gelegt; er beschränkte sich aber, um das Aufkommen ketzerischer Lehren zu verhüten, nur auf eine Worterklärung. (*»Grammaticaler et non mistice«.*) Aus alledem aber ergiebt sich, wie gering die Sorge der Kirche um die religiöse Unterweisung der Jugend war. —

Obwohl eine eigentliche Vorbildung für den Lehrerberuf, ein einheitlicher Unterrichtsplan, jegliche Organisation und Lehrmethode fehlten, so verdankte den geschilderten deutschen Schulen das spätere Mittelalter dennoch eine in den weitesten Kreisen verbreitete deutsche Bildung. Die städtischen deutschen Schulen, die in jeder Hinsicht viel besser gestellt waren als die Privatschulen, müssen sich eines guten Schulbesuches erfreut haben. So wird uns durch eine Chronik aus dem Jahre 1481 aus Nürnberg berichtet, dafs dort gelegentlich des Besuches Kaiser Friedrichs III. »bey 4000 lerkneblein und maidlein« mit ihren deutschen Schreibern und Lehrfrauen zusammengekommen waren. Es mufs als eine schöne Eigenschaft dieses Zeitalters hervorgehoben und anerkannt werden, dafs der deutsche Bürgerstand die Kenntnisse zu schätzen wufste und sich durch seine Bildung recht vorteilhaft vor dem Adel und dem Bauernstande auszeichnete, und trotz der angedeuteten Grundmängel des mittel-

alterlichen Schulwesens und der grofsen Hindernisse, welche sich der Befriedigung des Bildungstriebes vielfach entgegenstellten, werden wir jene Zeit kaum betrachten können, ohne dafs sich in unserem Herzen etwas wie ein Mitempfinden, eine innige Teilnahme mit dieser versunkenen Welt fühlbar machte. »Gar manche Bürger scheuten die Kosten nicht, um ihre für den Gewerbestand bestimmten Kinder einem auswärtigen Schulmeister zu übergeben.«[1]) »Da im Mittelalter die Vorbereitungsarten zu den verschiedenen Berufsweisen ihr Strombette noch nicht gefunden hatten, andererseits aber auch in den damaligen noch ungeordneten Verhältnissen ungewifs war, ob man in dem gewählten Berufe ein sicheres Fortkommen fand, so geschah es, dafs diejenigen, welche den Wissenschaften sich widmeten, nach Weise der hebräischen Rabbinen, gleichzeitig ein meist bürgerliches Geschäft trieben. In sofern viele diesem sich zuwendeten, ward der Bürgerstand selbst geistig um so mehr gehoben, als diejenigen, welche den Studien obgelegen, die bürgerlichen Gewerbe rationeller betrieben und einen besseren Geist über Stadt, Familie und Zunftgenossen hauchten.«[2]) Um von der vornehmeren Bürgerklasse, den Patriziern und den Kaufleuten nicht zu reden, kann ohne Übertreibung behauptet werden, dafs der bei weitem gröfste Teil der Einwohner deutscher Städte nicht ohne Schulunterricht aufwuchs und dafs die meisten derselben lesen, schreiben und rechnen gelernt hatten. So enthalten manche städtische Ausgabebücher als Beilagen Rechnungen von Schlossern, Glasern u. s. w., welche von diesen eigenhändig geschrieben sind. Ebenso finden sich eigenhändige Eingaben von Handwerkern an die Stadträte aus dem 15. Jahrhundert in den Archiven. Wenn wir auch nicht so weit wie einige Geschichtsschreiber gehen, von der »gründlichen Bildung des Bürgerstandes« zu reden, so steht doch soviel fest, dafs das gebildete Bürgertum der Träger des geistigen Lebens der Nation geworden war, und nie soll es Deutschland vergessen, was seine Stadtobrigkeiten für die Bildung gethan haben; nicht umsonst hatte sich Luther mit seiner Bitte um Einrichtung von »trefflichen« Schulen an sie zuerst gewendet. Nach alledem aber ist das Urteil Dr. Wohlfarths: »Vor

[1]) Kriegk, Deutsches Bürgert. im Mittelalter, S. 65.

[2]) Dr. Wohlfarth, Bd. II, S. 371 Anmerk.

allem das niedere Schulwesen befand sich im Zustande einer sittlichen Fäulnis«, nicht nur völlig unzutreffend, sondern auch mit seinen eignen Ausführungen nicht in Einklang zu bringen.

»Es war ein grofser Schritt vorwärts, als sich neben den lateinischen Stadtschulen, vom deutschen Voksgeist getragen, oft gegen den Willen der berufenen Führer, die niederen Schulen bildeten. Der Schritt war schon gethan, als die Reformation, die gröfste geistige Bewegung der Deutschen, sich beider Arten von Schulen annahm und ihnen neues Leben einhauchte.«[1])

Kenntnisse und Können als Ziele der Schulbildung

mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasialbildung.[2])

Von **Dr. G. Baumgärtner** in Halle a/S.

Wortwissen ist eure Weisheit und Auswendiggelerntes ist euer Ruhm! Wer am unverdrossensten büffelt, der wird prämiiert, und wer seine Paragraphos wohl studieret hat, der leuchtet im Examen! Aber ich sage euch, ihr dreschet leeres Stroh, eure Kunst wird zu schanden an dem unerbittlichen Gesetz des Lebens und an dem unbestechlichen Richter Erfolg!«

»Auswendiglernen«, es giebt in der That keine treffendere Selbstverhöhnung als der Wortsinn dieses Ausdrucks: auswendig lernen d. h. oberflächlich lernen, zwar so, dafs man es lückenlos und fliefsend wieder reproduzieren kann, aber der Verstand davon keinen Gewinn hat und die Urteilskraft verdorrt bei solcher Mühsal; es haftet nur auswendig. Was weifs denn der Mann noch von allem dem, was er in einer 12—14 jährigen Schulzeit gelernt hat? Meine Antwort lautet: Nur das, was er können gelernt hat, wenig von dem, was er nur verstanden hat, nichts von dem, was er blofs auswendig gelernt hat. Deshalb ist die Volksschule heutzutage die erfolgreichste Schule, denn sie erzielt sicher wenigstens in 3 Fächern (Lesen, Schreiben und Rechnen) ein Können. Die schädlichste und überflüssigste Bildung aber, die Einjährig-Freiwilligen-Bildung, kennt nur ein Wissen und

---

[1]) Fischer, Bd. I, S. 42.

[2]) Vorstehende Abhandlung dürfte von allgemeinem Interesse sein, wenn sie auch in erster Linie die Gymnasialbildung im Auge hat.

das noch unvollkommen. Und wo findet man gröfseren Bildungsdünkel?

Diese Art der Bildung aber wird gerade vom Staat befördert und grofsgezogen. In der Schulpolitik der letzten 100 Jahre ist kaum ein gröfserer Fehler begangen worden, als die Einführung des Einjährig-Freiwilligen-Examens mit seinen verlockenden Berechtigungen. Jedes Examen mehr ist ein Übel mehr, denn es verleitet zum Wortwissen und läfst keine Zeit übrig zum Können lernen!

O du glückliche Zeit des freien Studiums, wo man jeden Tag zunimmt an Urteil, an Erfahrung, an Können! Freilich die Thoren merken es nicht, die ihre Zeit hinbringen mit Kommersieren und Pauken, mit Paradieren und Faulenzen. Aber es ist auch schade um jede Stunde, die zum Examenspauken verwendet wird, denn sie wird der wahren Bildung geraubt.

Was tobt der Streit um humanistisch oder real? Alle Fächer haben ihre Berechtigung, und alle führen zur Bildung, wenn sie nur nicht das Wortwissen pflegen, wenn sie dagegen zum Können erziehen. Denn der Staat bedarf mancherlei Männer, und nicht jeder kann in allen Künsten und Wissenschaften erfahren sein, nur eines bedarf er überall, Urteil, d. i. Sinn für das Notwendige, für das Wahre. Jeder mufs leisten, was zu leisten er den inneren Beruf hat und wozu ihn sein Können befähigt.

Was mag wohl ein nachdenkender A-B-C-Schütze im Latein sich dabei denken, wenn er den schönen Satz liest und lernt: *Non scholae sed vitae discimus?* Wenn er strebsam ist und ein tüchtiger Mann werden will, so büffelt er darauf los, denn es gilt ja für das Leben. — Wie wird er betrogen! Denn über dem Lernen für die Schule hat er ja kaum Zeit für das Leben zu lernen. Steine bekommt er statt Brot; und wenn er hie und da einen Lehrer findet, der sein Urteil bilden will, der ihn nach dem Können beurteilt, so mufs er sich eigentlich wundern, denn für das Examen ist das ja überflüssig, es hält nur Lehrer und Schüler auf, verhindert, dafs das Pensum geschafft wird und erzieht schlechte Examenskandidaten.

Doch ich will nicht das Wissen verdammen, fern sei mir solcher Verdacht, denn es ist die Vorbedingung zum Können; nur das Wortwissen verdamme ich, das aufsenwendig gelernte Wissen.

Mannichfach sind die Wissenschaften, zu denen auf den

Gymnasien der Grund gelegt wird. Neben alten und neuen Sprachen sind es noch: Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften, Mathematik, Deutsche Sprache und Litteratur. Turnen, Singen und Zeichnen gelten als freie Künste, die für das Examen nicht in Betracht kommen; das letzte wenigstens an den humanistischen Gymnasien. Der Turnbetrieb hat in unserem Jahrhundert einen erfreulichen Aufschwung genommen, eine wirklich allgemeine Aufnahme und Beachtung, mit allgemeiner Turnpflicht verbunden, hat er jedoch immer noch nicht gefunden. Das Singen findet nur hie und da eine ausreichende Pflege, wo der Lehrer sich darauf versteht und das Schulleben genügende Gelegenheit zur Bethätigung bietet. Das Zeichnen liegt auf den humanistischen Gymnasien, auf denen doch immer noch die meisten unserer höheren Beamten ihre Vorbildung erhalten, ganz im Argen. Wir werden später sehen, was das für ein Schaden ist. Aufser diesen freien Künsten ist es nur noch ein Fach, das bei dem bisherigen Betrieb ein Können erzielt: die Mathematik, leider gerade dasjenige Fach, das für die Gesamtbildung des Menschen die geringste Bedeutung hat. Warum weisen unsere Schulen so häufig einzelne Schüler auf, die Lust und Liebe mit Erfolg nur in diesem Fache bethätigen? Weil sie hier kein Auswendiglernen nötig haben. Verstehen nützt hier mehr als Wissen, fortgesetzte Übung und Nachdenken erzeugt hier Können, und allein dieses wird beurteilt. Sehr nahe kommt der Mathmatik in dieser Hinsicht der deutsche Unterricht. Auch hier geschieht die Beurteilung hauptsächlich nach dem Können, nämlich nach den deutschen Aufsätzen (abgesehen von den untersten Klassen, wo umgekehrt nach dem Auswendiglernen geurteilt wird.) Aber hier bedingt die Eigenart des Geleisteten einen grofsen Unterschied gegenüber der Mathematik. Eine mathematische Lösung ist entweder richtig oder falsch. Ein Aufsatz dagegen kann eine sehr verschiedene Beurteilung erfahren, und es zeugt von grofsem Dünkel oder wenigstens von Selbsttäuschung, wenn ein Lehrer sich einbildet, die 20 bis 30 Aufsätze einer Prima alle richtig beurteilen zu können. Da in neuerer Zeit dem deutschen Aufsatz für die oberen Klassen der Gymnasien eine ausschlaggebende Bedeutung mit Recht eingeräumt wird, so kann ich nicht begreifen, wie man das Schicksal des Schülers dem Urteil eines einzigen Lehrers über-

lassen kann. Wie ich mir die Aufsatzbeurteilung denke, davon wird noch am Schlufs die Rede sein.

Wir kommen nun zu den Fächern, wo i. A. immer nur das Wortwissen gepflegt wird, obwohl sie für die Gesamtbildung des Menschen fast die wichtigsten sind: Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften. Es ist eine der schlimmen Folgen des Neuhumanismus, dafs noch jetzt die Erdkunde meist von Nichtfachlehrern gelehrt wird. Es ist eine Folge der ungeeigneten Ausbildung der naturwissenschaftlichen Lehrer, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht meist so fruchtlos ist. Und es ist eine Folge des wahnsinnigen Censierungssystems unserer Gymnasien, dafs diese drei Fächer (abgesehen vielleicht von der Geschichte in den oberen Klassen), obwohl sie Hauptfächer für die Gesamtbildung des Menschen darstellen, bei der Beurteilung des Schülers am wenigsten ins Gewicht fallen. Und nun der Betrieb z. B. des erdkundlichen Unterrichts. Ist dies Fach, das einen A. v. Humboldt, das einen Kant, das einen Ritter zu seinen begeistertsten Gönnern und Förderern zählt, das die erlauchtesten Geister stets für vornehmste Geistesnahrung gehalten haben (Herder, Herbart, Moltke), ist dies Fach nicht zu dem langweiligsten und verhafstesten im ganzen Schulunterricht herabgesunken? Und das nur, weil von seinen Vertretern an Stelle des Könnens, weil sie eben oft selbst nichts können, das Wortwissen gesetzt ist. Ausnahmen bestätigen die Regel. Für den Geschichtsunterricht sind in neuester Zeit eine Reihe von neuen Lehrbüchern und Leitfäden erschienen, die von einem wachsenden Verständnis zeugen für einen fruchtbaren Betrieb des Geschichtsunterrichts, für einen Unterricht, der das Urteil bildet.

Bevor ich nun zu zeigen unternehme, wie und wo auf unseren Gymnasien einseitig das Wissen gepflegt wird, und wie weit an seiner Stelle das Können erstrebt werden könnte, will ich doch, um Mifsverständnisse zu vermeiden, mich darüber erklären, was ich allgemein unter Wissen im Gegensatz zum Können verstehe. Man spricht zuweilen von einem »toten« Wissen und meint damit ein Wissen, das nur zum Vorschein kommt, wenn es erweckt wird, wenn es »lebendig gefragt« wird. Dieses Wissen meine ich in meiner Antithese. Ein solches Wissen hat keinen oder sehr geringen Einflufs auf das menschliche Handeln. Da-

gegen giebt es auch ein Wissen, welches allezeit lebendig in dem Handeln des Menschen mitwirkt und sein Gefühlsleben beeinflufst; dies lebendige Wissen ist die Vorbedingung des Könnens. Der intelligente Techniker, Baumeister, Landwirt u. s. w. kann etwas Tüchtiges auf Grund seines fruchtbaren Wissens. Gerade in diesen Berufen wird vielleicht am wenigsten vom Wissen gesprochen, und dennoch fühlen die Vertreter derselben sehr wohl, dafs es das Wissen ist, welches sie zum Können befähigt, freilich kein Wortwissen, sondern ein lebendiges Wissen.

Unter Können verstehe ich nun, dieses Wissen in zweckmäfsiger und fruchtbringender Weise auf das Leben anwenden können, produzieren. Und dazu anzuleiten hat, meine ich, die Schule die Verpflichtung, denn sie hat es nicht mit der Fortpflanzung der Wissenschaft zu thun — das ist Aufgabe der Universität — sondern mit der Erziehung zum richtigen Handeln. Aus dieser Aufgabe aber folgt, dafs alles Wissen, was diesem Zweck zu dienen nicht geeignet ist, ohne Schaden aus der Schule verbannt werden kann. Man darf nun aber nicht banausisch alles als überflüssig verwerfen, was nicht praktischen Wert hat für das wirtschaftliche Fortkommen. Eine solche Richtung wäre wohl die gröfste Gefahr für unsere Erziehungsschulen, also auch für das Gymnasium. Aber man darf auch nicht in dem altüberlieferten Stoff das einzige Heil der Jugendbildung suchen, etwa deshalb, weil bei dieser Kost die grofsen Männer unseres Jahrhunderts grofs und kräftig geworden sind. Die Schule kann nicht für die grofsen Männer; diese brechen sich Bahn auch ohne und trotz der Schule. Die Schule soll vielmehr den Durchschnitt des Schülermaterials auf eine höhere Kulturstufe erheben.

Überlegen wir doch einmal, was die einzelnen Fächer des Gymnasialunterrichts dem Jüngling als Ausrüstung mit in das Leben geben. Beginnen wir mit dem Religionsunterricht. Dafs dieser je einen praktischen Christen erzieht, wird keiner behaupten, der die Verhältnisse kennt. Wenn unter unseren Schülern religiöse Menschen und praktische Christen sind, so sind sie es durch die Eltern- und Familienerziehung, selten oder nie durch den Schulunterricht, der sich ja meist auf Einprägung eines gewissen Mafses religiösen Memorierstoffes und auf Erklärung des Dogmas und des Kultus beschränkt. Es kann aber auch nicht anders sein, denn Religion ist nicht Lehre, sondern Leben.

Beim Sprachenunterricht hat man zu scheiden zwischen alten und neuen Sprachen. Die Erlernung der alten Sprachen war bis ins vorige Jahrhundert Selbstzweck, man bedurfte ihrer im Leben, sowohl zum praktischen Gebrauch als zum Eindringen in die antike Kultur, welche neben der französischen den Hauptbildungsstoff der Zeit bot. Dann erblühte auf nationaler Grundlage eine neue Kultur, zugleich verschwand die lateinische Sprache mehr und mehr aus dem gelehrten Leben. Der Neuhumanismus versuchte dem klassischen Sprachunterricht einen neuen Inhalt zu geben: Aneignung des Bildungsinhalts der antiken Kultur. Doch mit dem Wachsen der nationalen Kultur schwand mehr und mehr das Bedürfnis nach der antiken, und heutzutage, am Beginn des 20. Jahrhunderts, stehen wir auf dem Standpunkt, dafs wir dem Gängelbande der antiken Kultur im Wesentlichen entwachsen sind. Die antike Kultur kann uns nur noch als historischer Bildungsstoff gelten, und vergeblich bemüht man sich noch auf unseren Gymnasien, sie als formalen Bildungsstoff fruchtbar zu machen. Nur durch bewufste Einordnung des klassischen Unterrichts in den historischen Unterricht ist seine gesunde Fortentwicklung möglich. Mag auch der lateinische Sprachunterricht als notwendiges Hilfsmittel gelehrten Studiums beibehalten werden, seine zentrale Stellung im Lehrplan darf er nicht behalten, wenn sich das Gymnasium gedeihlich weiter entwickeln soll. Ohnehin bringt es ja der altsprachliche Unterricht — und das ist das eigentliche Ziel meiner Abschweifung — nirgends mehr zu einem Können, weder zur Beherrschung der Sprache, noch zur Beherrschung der Literatur. — Die modernen Sprachen nehmen ähnlich wie die alten eine unentschiedene Stellung im heutigen Unterrichtsplan ein. Obgleich ihr praktischer Gebrauch zweifellos von Wert ist, kann man sich nicht zu einer dementsprechenden Erweiterung des neusprachlichen Unterrichts aufschwingen. Es wird ein Wenig sprechen gelernt und ein Wenig Literatur gelesen, aber über Anfänge kommt man in beiden nicht hinaus. Ein entschiedenes Können liegt hier in der Zukunft Schoofse.

Ich gehe nun über zu den sogenannten Realien, welche als Bestandteile des Schulunterrichts mehr oder weniger Errungenschaften des 19. Jahrhunderts sind. Der Geschichts-

unterricht befindet sich augenscheinlich in aufsteigender Entwicklung, doch hat er noch lange nicht den Bildungswert erreicht, den einst zur Zeit des Humanismus das Studium der antiken Kultur in sich schlofs: Die Grundlage einer Weltanschauung zu geben. Das Wissen von Zahlen und Namen bildet noch immer das Hauptziel des Geschichtsunterrichts. Und das wird so bleiben, so lange nicht mit der bisherigen Methode gebrochen wird. Das Prinzip der Einprägung von Worten und Begriffen mufs ersetzt werden durch das Prinzip der geistigen Anschauung, der Vertiefung in den gesamten Lebensinhalt unserer nationalen Geschichte bis zur Vertrautheit mit ihm. An Hilfsmitteln fehlt es dazu nicht mehr. Wir haben Geschichtsquellen des deutschen Mittelalters in guter Übertragung und Quellensammlungen zur neueren Geschichte, wir haben Schulausgaben der älteren deutschen Literatur, wir haben schon einige vorzügliche Kulturdarstellungen früherer Perioden, wir haben endlich Gustav Freytags »Bilder aus der deutschen Vergangenheit.« Aber zu einem Eindringen in das Werden unserer nationalen Kultur ist natürlich eine umfänglichere Zeit nötig als die 3 Stunden wöchentlich, die dem Geschichtsunterricht bisher eingeräumt sind; diese Zeit würde jedoch sofort reichlich gewonnen durch Ausscheidung des griechischen Sprachunterrichts. Wenn der geschichtliche Unterricht das Erbe des altsprachlichen antritt, nur dann ist es möglich, das geschichtliche Wissen zu einem Können zu erheben, d. h. zu einem anschaulichen Verständnis unserer Kultur nach ihrem Zusammenhang mit unserer Geschichte und mit fremden Kulturen.

Hand in Hand mit dem Geschichtsunterricht würde dann gehen der deutsche Unterricht in seiner litteraturgeschichtlichen Seite; die Litteraturgeschichte würde überhaupt am besten seine Stelle als integrierender Teil des Geschichtsunterrichts haben. Der deutsche Unterricht würde dann mehr Raum haben für die Bildung der Sprache und des Stils in Wort und Schrift, welche Aufgabe einst der lateinische Unterricht besser erfüllte als unser heutiger Deutschunterricht. Dann würde auch das Sprechen selbst, das Deklamieren und Rezitieren, die ihm gebührende Berücksichtigung erhalten können, und vor allem würde die Vertiefung in Form und Inhalt unserer klassischen und guten modernen Litteratur nicht ein frommer Wunsch der Freunde

unserer nationalen Litteratur bleiben müssen. Auch im deutschen Unterricht würde so an Stelle des Wortwissens ein Können treten.

Als vermittelndes Fach zwischen der humanistisch-historischen und der naturwissenschaftlich-mathematischen Gruppe der Unterrichtsfächer gilt mit Recht die Geographie oder, wie der neue Name lautet, der auch dem heutigen Begriffe besser entspricht: die Erdkunde. Eine eingehende Kenntnis der Erde und ein Verständnis des Zusammenhangs ihrer Erscheinungen ist eigentlich ein so selbstverständliches Erfordernis unserer Zeit, dafs man darüber gar keine Worte sollte verlieren müssen. Dennoch hat die Schule, und besonders das Gymnasium, sich noch nicht zu dieser Einsicht bequemt. Wo keine geographischen Fachlehrer neuerer Schule den Unterricht in der Hand haben — und das ist meistens der Fall — ist der erdkundliche Unterricht immer noch eine unverbundene Masse von Namen und Zahlen, ein reines Wortwissen, das dem Menschen zu weiter nichts dienen kann, als dazu, mit seinem Gedächtnis zu renommieren. Was nützt hier alles Wissen ohne die Anschauung, ohne das Verständnis der Karte und der geographischen Grundbegriffe?

Gehen wir weiter zur Gruppe der naturkundlichen Fächer, so haben wir hier wohl das trostloseste Bild. Zwar die Mathematik hat sich in unserem Jahrhundert heraufgearbeitet zu einer mehr als verdienten Berücksichtigung und einem häufig sehr energischen Betrieb. Die naturkundlichen Fächer dagegen galten umsomehr als eine Einrichtung zur Erholung und Erheiterung der vom klassisch-grammatischen Bildungstoff niedergebeugten Jugend. Diese Erheiterung wäre ja an und für sich ein Verdienst, das sich diese Fächer um das Schulganze erwürben, aber leider ist es eine Erheiterung auf Kosten der Bildung. Das ganze Geheimnis dieses Verhältnisses aber liegt darin, dafs die Leistungen in diesen Fächern für die Beurteilung der Schüler fast gar nicht in Betracht kommen. Freilich auch wenn sie in Betracht kämen, würde der Unterricht erst methodisch ganz anders gestaltet werden müssen, wenn er fruchtbar sein, Können wirken sollte, und eine kleine Stundenvermehrung, wohl möglich auf Kosten der Mathematik, würde sich auch hier nötig erweisen. Ich habe selbst mit dem modernen Naturgeschichtsunterricht auf den Gymnasien nicht mehr recht Fühlung und urteile noch aus einer vergangenen Periode; es kann ja sein, dafs methodische

Fortschritte gemacht worden sind, aber die Früchte sind noch nicht zu erkennen. Noch immer laufen die gebildeten Menschen haufenweise in Gottes Natur umher, ohne Interesse an den Formen und dem Leben der Natur, ohne ein Verstehenkönnen. Und doch haben dieselben Menschen einst das Linnésche oder irgend ein neueres System am Schnürchen auswendig gekonnt und die Zahnformeln vom Affen und vom Hund in ihre Bücher gemalt; dafs sie deshalb doch nicht, zwischen einer Roggenähre und einer Weizenähre unterscheiden können und sagen können, ob die Lerche im Winter nach Süden zieht oder nicht, das erscheint ihnen garnicht als eine Schande. Es fehlt ihnen an Beobachtung, weil sie dazu niemals angeleitet und angehalten worden sind.

Über den mathematischen Unterricht, der vielleicht methodisch zu den fortgeschrittensten Fächern gehört, hat schon Herbart (in seinem Umrifs pädagogischer Vorlesungen) so klar den einzig richtigen Weg zum Können lernen vorgezeichnet, dafs man sich wundern mufs, dafs es so lange gedauert hat, bis man diesen Weg der Anschauung (es handelt sich vor allem um den Elementarunterricht) eingeschlagen hat. Ob schon überall? Ich bezweifle es, denn es ist nur zu erreichen in Verbindung mit der Übung von Auge und Hand durch einen methodischen elementaren Zeichenunterricht, und dieser liegt wohl noch vielfach im Argen. Ein methodischer Zeichenunterricht durch den ganzen Schulkursus fortgesetzt würde nicht nur dem mathematischen und dem erdkundlichen Unterricht zu statten kommen, sondern auch dem Kunstunterricht, der vielleicht in den Oberklassen ergänzend hinzutreten könnte. Warum ein gebildeter Mensch nur die Dichter seiner Nation kennen und ihre Werke verstehen braucht, die Maler, Bildhauer und Baumeister aber nicht, dafür sehe ich keinen Grund. Die Schwierigkeiten aber, einen Kunstunterricht einzuführen und wirksam zu machen, lagen bisher in dem Mangel an Übung von Auge und Hand.

Es erübrigt nun noch an einigen Beispielen zu zeigen, an was für Aufgaben sich das Können zu erproben hat. Durch die bisher beliebte Prüfungsmethode, welche mit einzelnen Fragen vorgeht, ist es überhaupt nicht möglich festzustellen, ob jemand etwas kann. Unsere in den Prüfungskommissionen beschäftigten Universitätsprofessoren sind schon längst dahinter gekommen, dafs die Leistungen der Kandidaten im Examen selten über-

einstimmen mit dem Können, das dieselben Kandidaten in den praktischen Übungen gezeigt haben. Ebenso aber ist es in der Schule. Vor dem stichprobenartigen Fragestellen verkriecht sich das Können scheu in den Grund der Seele. Ein freier Gedankenaustausch in Form einer Unterhaltung würde einem kundigen Lehrer sehr bald zeigen, wie es mit dem Können des Schülers bestellt ist. Freilich ist die Fähigkeit, die Sprache zum Dolmetsch der Gedanken zu machen, eine bei uns noch wenig entwickelte und auf der Schule wenig geübte Kunst. Vielleicht ist das aber nicht so sehr zu beklagen, denn die Fähigkeit sich leicht und gewandt auszudrücken täuscht den Beurteiler allzuhäufig über die Seichtheit des Inhalts hinweg. Besser wäre es deshalb, das Können durch schriftliche Ausarbeitungen zu erproben, durch sog. Klausurarbeiten. Zwar wird sich der Lehrer schon durch den Verkehr mit seinen Schülern im Unterricht ein Urteil über das Können der Einzelnen bilden, aber wie oft ist ein Urteil durch Vorurteile, Sympathien und Antipathien, sowie durch die Unfähigkeit, jedem Charakter und Temperament gerecht zu werden, getrübt. Deshalb darf dem Fachlehrer nicht allein das Urteil über diese Könnensproben zustehen, sondern die schriftlichen Ausarbeitungen müssen dem gesamten Lehrerpersonal zur Beurteilung ausliegen und pflichtmäfsig mindestens von dem Klassenlehrer und dem Schulleiter stichprobenweise nachgeprüft werden.

Im folgenden will ich nun eine Reihe von Thematen zu Vorträgen, häuslichen und Klausurausarbeitungen mitteilen, wie sie etwa in der Prima eines Gymnasiums gestellt werden müfsten, um das Können zu erproben. Ich beschränke mich auf geschichtliche, erdkundliche und litterarische Themata, weil ich mich auf dem Gebiet der Naturwissenschaften nicht heimisch genug fühle: 1) Die Hauswirtschaft im ägyptischen, griechischen und deutschen Mittelalter mit Berücksichtigung der Verschiedenheiten des Landes- und Volkscharakters. (Dies Thema erfordert zugleich geographische, geschichtliche und litterarische Kenntnisse und dürfte nur als häusliche Arbeit gestellt werden); 2) Die politischen und sozialen Verhältnisse zur Zeit Christi (Klausurarbeit); 3) Wie entwickelte sich das deutsche Königtum vom Erbkönigtum zum Wahlkönigtum? 4) Ursachen und Verlauf der Bauernkriege im Anfang des 16. Jahrhunderts; 5) die Stein-Hardenberg'schen Reformen (Klausurarbeit); 6) Frank-

reichs und Englands Kultureinflüsse vom Zeitalter der Ottonen an bis auf unsere Zeit; 7) Weimars Beziehungen zu unserer klassischen Litteraturperiode (Klausurarbeit); 8) Die Entwicklung der nationalökonomischen Anschauungen seit dem Beginn der Neuzeit im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte betrachtet; 9) Plan für eine Reise nach Italien in künstlerischer Absicht (Klausurarbeit); 10) Plan für eine Reise nach England in wirtschaftsgeographischer Absicht; 11) Die psychologische Entwicklung des Titelhelden in Shakespeares König Lear; 12) Sudermanns Johannes und sein Verhältnis zum biblischen Johannes. Solche und derartige Aufgaben sollen allerdings das Ziel der gymnasialen Bildung darstellen; wie die Aufgaben nach den unteren Klassen zu abzustufen sind, werden sich methodisch geschulte Lehrer selber sagen. Sollen aber schriftliche Ausarbeitungen überhaupt als Proben des Könnens dienen, so ist es nötig, dafs vielmehr als bisher die Fähigkeit mündlichen und schriftlichen Ausdrucks entwickelt wird. Dafs dies bisher so wenig erreicht wird, liegt zum gröfsten Teil an dem völligen Mangel methodischer Schulung der Gymnasiallehrer, über den zu handeln jedoch hier nicht meine Aufgabe ist.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die materialistische Weltanschauung.

IV. (Schlufs).

Haeckel bezeichnet seine philosophische Weltanschauung als »Monismus«, welcher keineswegs identisch sei mit dem »Materialismus«, weil dieser den Geist leugne und die Welt in eine Summe von toten Atomen auflöse; allein thatsächlich läfst sich sein Monismus doch kaum scharf vom Materialismus trennen, denn er führt doch alles Sein und alle Vorgänge in der Welt auf den Stoff und die dem Stoff anhaftenden Kräfte zurück und leugnet das Dasein einer aufserhalb der Natur stehenden Gewalt, einer sittlichen Weltordnung und eines sie beherrschenden Weltordners. Sein Gott ist die »Universal-Substanz«, welche sich als Stoff (Materie, ausgedehnte Substanz-Stoffe) und Kraft (Geist, denkende Substanz-Energie) offenbart; mit dieser Unterscheidung zwischen Stoff und Kraft hebt Haeckel aber seinen Monismus auf und läfst das Welträtsel ungelöst, wenn er nicht seine Substanz vergöttlicht — und vom Wissen zum Glauben übergeht. Denn »gerade vom Standpunkte des sensualistisch-naturwissenschaftlichen Skeptikers aus mufs die Annahme von »Materie« und »Energie« als eine durchaus hypothetische bezeichnet werden« (Hönigswald, E. Haeckel, der monistische Philosoph; Leipzig, Avenarius); es sind keine Thatsachen wie etwa die Empfindung von rot und grün, von hart und weich es für den normalen Menschen sind. Mit der weiteren hypothetischen Annahme einer hinter Kraft und Stoff stehenden »Substanz« erhält man keine ursächliche Erklärung von Stoff und Kraft, wird keine Lösung des Welträtsels gegeben; vom rein wissenschaftlichen Standpunkt betrachtet kommt Haeckel damit durchaus nicht weiter als der Religiöse mit seinem Gott. Während aber der letztere eine Sache des Glaubens und als solcher Befriedigung eines Gemütsbedürfnisses ist, soll die Substanz eine Sache des Wissens und somit Befriedigung eines Verstandesbedürfnisses sein; damit aber gerät Haeckel in den Bannkreis des Dogmatismus, den er doch entschieden bekämpft. Haeckel verfällt somit dem gleichen Schicksal, dem der Materialismus verfallen ist; er will das Welträtsel mit Hilfe der Wissenschaft und Philosophie völlig lösen und die Religion entbehrlich machen; damit aber wird die Grenze von Wissenschaft und Philosophie überschritten und dem Dogmatismus der Weg gebahnt. Es ist in den Kreisen der Naturforscher gerade in den letzten Jahren zur Erkenntnis gekommen, dafs die Materie uns eigentlich nach ihrem Wesen unbekannt sei, und wir nur die Kraft, die Energie kennen (Ostwald, Die Über-

windung des Materialismus; 1895), welche sonach das alleinwirkende Prinzip sei; es ist das ja allerdings auch eine Hypothese, aber eine solche, welche mehr den Thatsachen entspricht wie die Substanzhypothese und sich nicht an die Stelle von empirischen Thatsachen drängen will. Von hier aus, von der Energie als treibendes Prinzip in der und durch die Materie gelangt der Metaphysiker auch leicht zu der »Seele« und zu dem Absoluten, zu Gott, welche Haeckel mit seiner Substanztheorie leugnet und leugnen mufs; von hier aus lassen sich Wissenschaft und Religion, Wissen und Glauben versöhnen. Wir können auch heute noch nicht, wie vor tausend Jahren, die Religion, den Glauben entbehren; wir werden ihn auch in der Zukunft nicht entbehren können. Es ist, wie Prof. Dr. Stumpf hervorhebt, »eine bedeutungsvolle Erkenntnis, dafs die Materie des Materialisten unmöglich das lösende Wort des Welträtsels sein kann, dafs alle Vielheit der Substanzen auf einer tranfszendenten Einheit ruht und dafs die Welt und ihr Werdeprozefs nicht ein sinnloses Durcheinander« ist. »Die kühnsten Wege der Denker«, sagt K. Federn, (Dante, Leipzig, Seemann) »sind Sprungbretter, die in den Ozean hinausgelegt sind; der Mensch geht auf ihnen ein Stückchen vor, steht staunend über dem Rande des unendlichen Wassers, ahnt das Ungeheure; geht er aber weiter vor, so steigt er hinein und mufs mühsam schwimmend wieder zum Strande zurück. Die Worte, die er erörtert, »Gott«, »Schöpfer«, »Schicksal«, »Urgrund«, »Geist«, »Unsterblichkeit, und tausend andere sind selbst unlösbare, kaum begriffene Rätselzeichen, wie Eintrittskarten in einen ungeheuren Garten, in den wir trotz ihnen nicht hineingelassen werden; nur unsere Ahnung und unsere Sehnsucht giebt ihnen einen Inhalt; wir können uns des Forschens nicht erwehren und pressen uns vergeblich an das ewig verschlossene Gitter.« Nur der auf dem Wissen aufgebaute, es ergänzende, das Gemütsbedürfnis befriedigende, aber nicht ins Gebiet des Wissens hinübergreifende Glaube kann das Welträtsel lösen, kann unsere Sehnsucht befriedigen; er hält sich fern von der anmafsenden Behauptung zu wissen, was wir nicht wissen können. Diese Grenze zwischen Wissen und Glauben hat Haeckel nicht beachtet; die Grenze des Wissens hat er nicht erkannt, das Bedürfnis des Gemüts hat er nicht anerkannt. Die verschiedenen Religionsformen unterwirft Haeckel von seinem philosophischen Standpunkte aus einer sehr scharfen Kritik, bei welcher er auch in der Form nicht gerade wählerisch ist; wir heben dies ausdrücklich hervor, damit nicht jemand durch uns verführt werde, diese Kritik zu lesen, der eine solche von seinem religiösen Standpunkte aus nicht vertragen kann — und sich dann in seinem »religiösen Gefühl« verletzt fühlt. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, Prof. Haeckel bezüglich seiner Kritik der kirchlichen Dogmen und Anschauungen zu bekämpfen oder zu verteidigen; wer sich für dieses Kapitel (17. Wissenschaft und Christentum) besonders interessiert, den verweissn wir auf: Dr. Loofs, Prof. der Kirchenge-

schichte, Anti-Haeckel, (Halle, Niemeyer 1900). Wir wollen nur bemerken, dafs wir mit seiner Würdigung des Christentums nicht einverstanden sind und gewünscht hätten, Prof. Haeckel hätte diese Fragen nach Inhalt und Form ernsthaft und würdig behandelt. Anderseits dürfte es aber doch auch richtig sein, wie Prof. Baumann sagt, dafs Haeckel, wenn er Bibel und Kirche nach den Ergebnissen der Forschungen der modernen Theologie beurteilt hätte, in der Form sehr anders, im Sinne aber gleich geurteilt hätte und im grofsen und ganzen hätte urteilen müssen. (Siehe: Religiöse Zeitströmungen: Neue Bahnen 176 ff. Harnack, das Wesen des Christentums). Das Christentum hat Haeckel aber durchaus nicht objektiv erfafst; das geschichtliche Charakterbild Jesu steht fest, denn es giebt unumstöfsliche Thatsachen in der Geschichte Jesu, die nur eine Deutung zulassen. »Wenn«, sagt Romanes, »wir die Gröfse eines Mannes nach dem Einflufs beurteilen, welchen er auf die Menschheit ausgeübt hat, so kann es selbst vom weltlichen Standpunkte aus keine Frage sein, dafs Christus der bei weitem gröfste Mann ist, der jemals gelebt hat.«

Haeckel huldigt dem Pantheismus; nur diesen hält er »vereinbar mit jenem höchsten Naturgesetze, dessen Erkenntnis eine der grölsten Triumphe des 19. Jahrhunderts bildet, mit dem Substanz-Gesetze. Daher«, sagt er, »ist notwendiger Weise der Pantheismus die Weltanschauung unserer modernen Naturwissenschaft. Gott und Welt sind ein einziges Wesen; der Begriff Gottes fällt mit demjenigen der Natur oder Substanz zusammen.« Die »Substanz« ist für Haeckel das wahrhaft Seiende; sie zeigt uns zwei Seiten, zwei fundamentale Eigenschaften, die Materie und den Geist, den Stoff und die Kraft. Aber was sind Stoff und Kraft? Es sind Worte ohne Inhalt? Der Dualismus, der bei der Annahme von Gott und Welt besteht, bleibt also auch hier bestehen. Will Haeckel wirklich den reinen Monismus vertreten, so mufs er sich entweder zum reinen Materialismus oder zum reinen Idealismus bekennen; — hier liegt eben das Welträtsel, das auch Haeckel in seiner monistischen Philosophie nicht gelöst hat. Wir sind überhaupt der Lösung der Frage nach der Einheit von Materie und Geist nicht näher als je; »Haeckels Substanzmonismus ist daher zur Zeit noch durchaus eine übereilte Annahme.« (Prof. Dr. Baumann).[1]) Von dem Wesen der Materie und des Geistes, von Stoff und Kraft, von Welt und Gott wissen wir nichts; über den Ursprung der Dinge und Erscheinungen kann uns die Wissenschaft auch nichts sagen; die Entstehung der Sinnesempfindungen und des Bewufstseins ist ein bis jetzt ungelöstes Rätsel, desgleichen die erste Entstehung des Lebens; die zweckmäfsige Einrichtung der Natur ist durch die Selektionstheorie nur teilweise, nur dem äufseren Verlauf, nicht dem Wesen nach erklärt. Das sind Welträtsel, die uns die Wissenschaft, einschliefslich der

[1]) Prof. Baumann, Haeckels Welträtsel nach ihren starken und schwachen Seiten (Leipzig, Dieterich).

Philosophie, bis heute noch nicht gelöst haben; sie gehören zum Gebiet des Glaubens. »Der Erkenntnistrieb des hochentwickelten Kulturmenschen«, sagt Haeckel, »begnügt sich nicht mit jener lückenhaften Kenntnis der Aufsenwelt, welche er durch seine unvollkommenen Sinnesorgane gewinnt; er bemüht sich vielmehr, die sinnlichen Eindrücke, welche er durch dieselben gewonnen hat, in Erkenntniswerte umzusetzen.« Aber auch durch die Association der Empfindungen zu Vorstellungen und dieser zu Gedanken entsteht noch kein lückenloses Wissen; dieses schafft erst die Phantasie. Die Vorstellungen und Gedanken, welche von der Phantasie gebildet werden und die Lücken des Wissens ausfüllen, sind der Inhalt des Glaubens. »Handelt es sich dabei um eine Erkenntnis von Ursachen, so bilden wir uns eine Hypothese; indessen dürfen in der Wissenschaft nur solche Hypothesen zugelassen werden, die innerhalb des menschlichen Erkenntnisvermögens liegen und die nicht bekannten Thatsachen widersprechen. Die Erklärung einer längeren Reihe von zusammhängenden Erscheinungen durch Annahme einer gemeinsamen Ursache nennen wir Theorie. Auch bei der Theorie, wie bei der Hypothese, ist der Glaube (im wissenschaftlichen Sinne!) unentbehrlich; denn auch hier ergänzt die dichtende Phantasie die Lücke, welche der Verstand in der Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge offen läfst. Die Theorie kann daher immer nur als eine Annäherung an die Wahrheit betrachtet werden; es mufs zugestanden werden, dass sie später durch eine andere, besser begründete Theorie verdrängt werden kann.« Diesen Glauben, den der Erkenntnistrieb des hochentwickelten Kulturmenschen fordert, hält Haeckel nicht nur für berechtigt, sondern für notwendig, für jede wahre Wissenschaft unentbehrlich; denn er »erklärt erst die Thatsachen durch Annahme von Ursachen.« In prinzipiellen Gegensatz zu diesem »natürlichen« Glauben der Wissenschaft resp. der Philosophie stellt er den »übernatürlichen« Glauben der Religion; dieser »religiöse« Glaube ist für ihn »stets Wunderglaube und steht«, nach Haeckels Ansicht, »als solcher mit dem natürlichen Glauben der Vernunft in unversöhnlichem Widerspruch.« Haeckel vergifst, dafs der Mensch neben dem Verstand auch noch Gemüt hat und dafs auch dieses befriedigt sein will; es mufs nur gefordert werden, dafs der »religiöse« Glaube nicht mit dem »wissenschaftlichen« in Widerspruch tritt. Dafs heute eine Reihe von kirchlichen Dogmen in einer Weltanschauung, die auf der Basis der heutigen Naturwissenschaften aufgebaut ist, keine Stelle mehr finden können, ist klar; aber damit fällt die Religion nicht, denn sie steht über dem Dogma. Wenn Haeckel diese Dogmen von seinem Standpunkte aus mit scharfen Waffen bekämpft, weil er von ihrem Fortbestehen grofsen Schaden für die Entwicklung des Kulturlebens befürchtet, so will er damit keineswegs das religiöse Gefühl irgend eines Gläubigen verletzen; es handelt sich hier, so sagt er, »um notgedrungene Verteidigung der Wissenschaft und der Vernunft gegen die scharfen Angriffe der christlichen Kirche und ihrer gewaltigen Heerscharen und nicht etwa um unberechtigte Angriffe der ersteren

gegen die letzteren.« Die Verhandlungen der kirchlichen Synoden und des deutschen Reichstags in den letzten Jahren haben ihm die Überzengung verschafft, dafs der Wissenschaft durch die steigende Reaktion auf politischem, sozialem und kirchlichem Gebiete die gröfste Gefahr droht; »im Einklang damit«, sagt er, »stehen die Bemühungen vieler weltlichen Regierungen, sich mit dem geistlichen Regimente, ihrem natürlichen Todfeinde, auf möglichst guten Fufs zu setzen, d. h. sich dessen Ich zu unterwerfen«, um im Verein »die Unterdrückung des freien Gedankens und der freien wissenschaftlichen Forschung« zu vollenden. In erster Linie ist seine »Abwehr gegen den Papismus oder Ultramontanismus gerichtet«, weil er in ihm die gröfste Gefahr für die Fortentwicklung des deutschen Kulturlebens erblickt. Dafs Haeckel in dieser Auffassung nicht allein steht, das zeigen uns die Äufserungen von Männern, an deren christlicher und nationaler Gesinnung nicht im geringsten zu zweifeln ist. Dr. W. Johannes sagt in der Zeitschrift »Deutsche Stimmen« (Köln, 1899): »Nein, nicht geistiger Fortschritt ist die Signatur des römischen Katholizismus, heute weniger als je. Ganz im Gegenteil, gerade die jüngsten Ereignisse, auch die letzte Generalversammlung der Katholiken Deutschlands, haben wieder schlagend die Richtigkeit des päpstlichen Ausspruchs im Syllabus bewiesen, dafs der römische Katholizismus mit dem geistigen Fortschritt unversöhnlich ist.« Daher mahnt Dr. W. Johannes die preufsische Regierung immer wieder, »mehr als die Sozialdemokratie den Ultramontanismus als den schlimmsten Feind einer gesunden Entwicklung unseres Volkes zu betrachten und danach zu behandeln.« Aber Haeckel geht auch hier wieder zu weit; der deutsche Katholizismus kann so gut wie der deutsche Protestantismus ein Förderer des deutschen Kulturlebens sein, wenn er frei gemacht wird vom römischen Joch. Der Ultramontanismus und mit ihm im Bunde die evangelische Orthodoxie setzen der Entwicklung und Fortbildung eines freien Geisteslebens, welche ihre Herrschaft über die Menschen gefährden, den heftigsten Widerstand entgegen; sie verharren »unbeirrt auf ihrem strengen Buchstabenglauben und verlangen die unbedingte Unterwerfung der Vernunft unter das Dogma.« Bezüglich Haeckels Kritik des kirchlichen Christentums haben wir schon oben eine Bemerkung gemacht; hier hätte er sich durch Benutzung guter Schriften besser informieren sollen. Es ist zum z. B. nicht richtig, dafs die aufgeklärte Theologie der Neuzeit teilweise ihr ideales Christentum mehr auf Grund der Paulusbriefe als der Evangelien konstruiert, sondern gerade das Gegenteil ist richtig; die freiere Richtung in dem Protestantismus — nur von ihm kann ja hier selbstverständig die Rede sein -- geht gerade auf die synoptischen Evangelien, soweit sie Jesuworte sind, zurück und weist die paulinische Dogmatik ab. Sodann dürfte es doch auch für den Freireligiösen nicht angebracht sein, gegenüber der erhabenen und sittenreinen Gestalt Jesu, die auf unbestimmten jüdischen Nachrichten beruhende Annahme von

einem unehelichen Ursprunge Jesu zu reden, wo doch die Angabe, Jesus sei Josephs und Marien Sohn die meiste Glaubwürdigkeit auch für die historische Kritik hat; so sagt auch der jüdische Gelehrte Graetz in seiner »Geschichte der Juden«: »Jesus .... war der erstgeborene Sohn eines sonst unbekannten Zimmermeisters Joseph von seiner Frau Miriam oder Maria.« Der hohe ethische Wert des ursprünglichen reinen Christentums und der veredelnde Einfluſs desselben, dieser »Religion der Liebe«, auf die Kulturgeschichte, werden auch von Haeckel anerkannt; er will daher seine monistische Religion auch möglichst an dasselbe, »an die bestehenden Institutionen« anlehnen, — er will die neue Weltanschauung der Naturwissenschaft mit der alten des Christentums versöhnen. Die christliche Weltanschauung muſs dabei nach seiner Ansicht durch die monistische Philosophie ersetzt werden; dagegen fällt der Inbegriff des Guten, die Tugend, in seiner monistischen Religion gröſstenteils mit der christlichen Tugend zusammen. Haeckel legt selbst dar, wie er sich erst durch harten Kampf von den Fesseln des Kirchenchristentums befreit hat, mit dem er das Christentum selbst verwirft; Schule und Kirche haben auch, wie bei so vielen andern Menschen, bei ihm die Religion ausgetrieben. »Es ist«, sagt mit Recht Prof. Paulsen, (a. a. O.), »ja keine Frage, daſs die Form, in der das Christentum in Schule und Kirche heute gelehrt wird, einer Zeit angehört, die weit hinter der Gegenwart liegt, daſs die Thatsachen und Formeln, die im Unterricht überliefert werden, in tausendfältigem Konflikt mit den Anschauungen stehen, die auſserhalb des Religionsunterrichts gelten«. Es ist gewiſs Haeckels Forderung zuzustimmen, daſs die vom praktischen Leben an den Menschen gestellten sittlichen Anforderungen nur dann richtig und naturgemäſs erfüllt werden können, wenn sie in reinem Einklang mit seiner vernünftigen Weltanschauung stehen« und daſs daher die letztere für jeden Menschen bei seiner Ausbildung die wichtigste Rolle spielen muſs. Man ist sich dieser Wichtigkeit einer vernünftigen Weltanschauung leider noch heute auch in den maſsgebenden Kreisen selten bewuſst; man fürchtet sie, wie es scheint, vielmehr, — man erwartet alles Heil von dem kirchlichen Glauben. Aber wieder geht Haeckel zu weit, wenn er den Glauben als Forderung des Gemüts oder um mit Kant zu reden, der praktischen Vernunft verwirft. Gewiſs dürfen sich die Forderungen des Verstandes und des Gemütes, der theoretischen und praktischen Vernunft nicht widersprechen; aber ergänzen dürfen und müssen sie sich. Wenn z. B. der Verstand keinen persönlichen Gott und eine unsterbliche Seele als notwendige Forderung erkennen würde, so kann das doch seitens des Gemütes der Fall sein; aber im Widerspruch zu einander dürfen beide Forderungen nicht stehen, denn die Weltanschauung muſs einheitlich sein. Nach unserer Kenntnis hat weder die monistische Kosmologie bewiesen, daſs es keinen »persönlichen Gott« giebt, noch die vergleichende und genetische Psychologie, daſs eine »unsterbliche Seele« nicht existieren kann;

beides kann, nach unserer Ansicht nicht positiv und nicht negativ, bewiesen werden, — sie sind Forderungen des Glaubens.

Die heutige Sittenlehre hat allerdings eine andere und sichere Basis wie die ist, welche Kant der Sittenlehre gegeben hat; sie baut sich, wie Haeckel sagt, »auf dem realen Boden der sozialen Instinkte«, oder sagen wir besser sozialen Gefühle, auf; »sie erkennt als höchstes Ziel der Moral die Herstellung einer gesunden Harmonie zwischen Egoismus und Altruismus, zwischen der Selbstliebe und Nächstenliebe. Christus sprach das höchste Gebot der Moral in dem einfachen Satze aus: »Du sollst deinen Nächsten lieben wie Dich selbst . . . In diesem wichtigsten und höchsten Gebote stimmt unsere monistische Ethik ganz mit der christlichen überein.« Auch in der Ethik kommt der Entwicklungsgedanke immer mehr und mehr zur Geltung, ohne dafs damit die Existenz einer absoluten Norm des Sittlichen geleugnet werden soll; »so ist es«, sagt Prof. Stumpf (der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie, Leipzig, Barth), »nun auch in der Ethik ganz gewifs nicht der Weisheit letzter Schlufs, dafs die sittlichen Ideen nun einmal so sind wie sie sind, und dafs ihre Umwandlung sozusagen von Zufall oder Willkür abhängt. Ihre Umwandlung hängt in verständlicher Weise zusammen mit den Wandlungen der Lebensverhältnisse; und diese Rationalität selbst macht sich für unser Bewufstsein mehr und mehr geltend an Stelle der zuerst blofs instinktiven Gefühlsweise. Der Einzelne kann darum durch Rede und That nur insofern in die Weiterentwicklung eingreifen, als er zur Klarheit bringt, was Millionen schon dunkel gefühlt haben . . . Was man im Menschenleben die geschichtlichen Ideen genannt hat, sind selbstverständlich auch nichts anders als reale, aus dem Leben geborene und im Leben wirksame, die Wirklichkeit mehr oder weniger dauernd beherrschende Kräfte. Und hier begegnen wir innerhalb des weiten Rahmens der kosmischen Entwicklung auch wieder den ethischen Empfindungen; dafs diese, wenngleich langsam, doch innerhalb grofsen Zeiträumen unverkennbar, an Reinheit und Kraft gewinnen: das brauchen wir uns von allen Pessimisten der Welt nicht ausreden zu lassen.« Schonungslos geht Haeckel mit den kirchlich-christlichen Sittengeboten ins Gericht, die »der reinen Christen-Moral ins Gesicht schlagen«, und »mit dem ursprünglichen Christentum« nichts zu thun haben; ob das zwanzigste Jahrhundert ihr schon, wie Haeckel hofft, den Todesstofs versetzen wird, bezweifeln wir sehr. Es müsste dann vor allen Dingen, was Haeckel fordert, der Staat von der Kirche vollständig getrennt, Glaubenssachen dürften nicht mehr mit Staatssachen vermischt, aus der Schule der »konfessionelle« Religionsunterricht entfernt werden; — aber wann wird das geschehen? Gewifs kommt die Zeit auch dafür; hoffen wir es bald! In den neuen Schulen, welche die Sittenlehre in Verbindung mit einer vernünftigen natürlichen und religiösen Weltanschauung und die vergleichende Religionsgeschichte in ihren

Lehrplan aufnimmt, werden auch, wie Haeckel wünscht, die Natur neben der Kultur, die Grundlehre der Entwicklungslehre in der Kosmologie und Biologie zu ihrem Rechte kommen. Aber wenn es auch so wäre, wie Haeckel behauptet, wenn auch alle Welträtsel gelöst wären bis auf das eine, auf das als das »Universal-Rätsel« alle zurückgeführt worden wären, auf das »Substanz-Problem«, dieses »allgewaltige Weltwunder«, dessen eigentliches Wesen, wie Haeckel sagt, »immer wunderbarer und rätselhafter wird, je tiefer wir in die Erkenntnis ihrer Attribute, der Materie und Energie, eindringen, je gründlicher wir ihre unzähligen Erscheinungsformen und deren Entwicklung kennen lernen,« — dieses eine Welträtsel bliebe immer noch und bleibt wohl für immer für den Verstand des Menschen ungelöst; — nur der Glaube löst es in »Gott.« Und warum sollte von ihm aus nun keine monistische Weltanschauung möglieh sein, wie sie von der ebenso für den Verstand unerkennbaren »Substanz« für Haeckel möglich ist?

»Was wär ein Gott, der nur von aufsen stiefse,
Im Kreis des All am Finger laufen liefse,
Ihm ziemts, die Welt im Innern zu bewegen,
Natur in Sich, Sich in Natur zu hegen,
So dafs, was in Ihm lebt und webt und ist,
Nie seine Kraft, nie seinen Geist vermifst.« Goethe.

(Gegen die »Welträtsel« von Prof. Dr. Haeskel sind noch aufser den genannten Werken erschienen: Dr. Bliedner, Und die Schule verlangt auch des Wort! (Dresden, Bleyl & Kaemmerer). Prof. Dr. Michelitsch bespricht in seiner Schrift: Haeckelismus und Darwinismus (Graz, Styria) Haeckels Welträtsel vom Standpunkt der katholischen Theologie und Philosophie.

Für Haeckel tritt ein: Dr. R. Steiner, Haeckel und seine Gegner (Minden, Bruns' Verlag), desgl. H. Schmidt, Der Kampf um die Welträtsel (Bonn, E. Straufs, 1900).

Zum Moralunterricht.

V.

Der französische Moralunterricht ist schon durch die Schulgesetze von 1833 und 1850 verfügt; nach dem Programm von 1882 »ist er dazu bestimmt, die gesamten übrigen Unterrichtsfächer zu vervollständigen und zu verbinden, zu heben und zu veredeln. Während bei den andern jedes eine bestimmte Art der Befähigung und nützlicher Kenntnisse entwickelt, strebt der Unterricht in der Sittenlehre dahin, in dem Menschen den Menschen selbst zu entwickeln, d. h. die Gesinnung, die Einsicht und das sittliche Bewufstsein. Gerade dadurch bewegt sich der Unterricht in der Sittenlehre auf einem ganz anderen Gebiete als der übrige Unterricht. Die Kraft der sittlichen Erziehung hängt viel weniger von der logischen Genauigkeit und Verbindung der vorgetragenen Wahrheiten ab, als

von der Gröfse der Empfindung, der Lebhaftigkeit der Eindrücke und der vermittelnden Wärme der Überzeugung. Diese Erziehung hat nicht den Zweck, das Wissen, sondern den Willen auszubilden; sie bewegt mehr, als dass sie beweist; indem sie auf ein empfindendes Wesen einwirken muss, geht sie mehr vom Herzen als vom Verstande aus; sie unternimmt es nicht, alle Gründe einer sittlichen Handlung einzeln vorzuführen, sie sucht vor allem die letztere selbst zu erzeugen, sie zu wiederholen und daraus eine Gewohnheit zu machen, die das Leben beherrscht. Zumal in der Volksschule ist dieser Unterricht keine Wissenschaft, er ist eine Kunst, die Kunst, den freien Willen zum Guten hinzulenken!« Wir geben in dem Folgenden einen Überblick über den im französischen Moralunterricht zu behandelnden Stoff;[1]) I. der Mensch. II. Pflichten des Menschen gegen sich selbst. 1: Pflichten gegen seinen Körper: a. Reinlichkeit — Ordnung in Kleidern, in der Schule, im Hause, im Leben — Baden — Turnen — Spiele etc. Fürsorge und Hilfeleistung in plötzlichen Krankheits- und in Unglücksfällen. b. Mäfsigkeit und Einfachheit im Essen und Trinken — Trunkenheit — Schwelgerei etc. 2: Pflichten gegen seinen Geist: Man mufs den Geist bilden — die Unwissenheit — die Schule und der Unterricht. Wert der Arbeit — Folgen des Fleifses und der Trägheit. III. Pflichten des Menschen in der Familie: Achtung und Verehrung der Eltern. Pflichten des Kindes gegen Eltern und umgekehrt — die Grofseltern — die Waisen — Achtung vor dem Alter in Athen, in Sparta. IV. Pflichten des Kindes: a. In der Schule. Achtung vor dem Lehrer. — Fleifs — Gehorsam — das Kind und seine Mitschüler. b. Auf der Strafse: Höflichkeit — gutes Benehmen — Pflichten gegen die Behörde. V. Pflichten des Menschen gegen seine Mitmenschen. 1. Pflichten inbezug auf den Ruf des Mitmenschen: Man soll nicht von jemanden übel reden, niemanden verspotten; man soll nicht verleumden. Man soll nicht lügen, Folgen der Lüge. Man soll vor jedem aufrichtigen Glauben Achtung haben — die Toleranz, der Fanatismus. 2. Pflichten inbezug auf das Besitztum des Mitmenschen: Man soll nicht stehlen, nicht plündern, den fremden Besitz nicht zerstören etc. 3. Pflichten inbezug auf Leib und Leben der Mitmenschen: Man soll niemand quälen, töten. Verabscheuung des Selbstmords. VI. Belehrung über die Pflichten der Gerechtigkeit und der Liebe: 1. Behandlung des Grundsatzes: Thue andern, was du willst, dafs sie dir thun; thue andern das nicht, was du willst, dafs sie dir nicht thun. 2. Die sozialen Tugenden: Gutmütigkeit — Gefälligkeit — Güte — Liebe — Wohlthätigkeit. Wohlthätigkeitsanstalten (Spitäler, Waisenhäuser etc.) Almosen. 3. Verhältnis zwischen Prinzipalen und Arbeitern — der Arbeiterstand. 4. Pflichten gegen die Tiere. 5. Die Bürgertugenden: Mut im Frieden und im Krieg. Achtung vor dem Gesetze. Liebe zum Vaterland. VII.

[1]) Moulet, Professor, Der französische Moralunterricht ohne konfessionelle Religionslehre.

Pflichten gegen die ganze Menschheit: Achtung vor der menschlichen Natur. Der Sklavenhandel. Die Leibeigenschaft. Das Völkerrecht. Der Krieg. Zweck des Vereins »Das rote Kreuz«. VIII. Pflichten gegen Gott. Die Harmonie im Weltall. (Religiöse.) Betrachtung des Firmaments. Das religiöse Gefühl bei allen Völkern. Die Stimme des Gewissens — Gewissensbisse. Beweise der Unsterblichkeit der Seele. Das Gebet — die Anbetung. —

Diese Lehren werden aus Erzählungen, erdichteten und geschichtlichen, herausgefunden; die eigenen Erfahrungen des Kindes werden natürlich auch so viel als möglich herbeigezogen. Der Unterricht in den bürgerlichen Tugenden bildet das Relief für die Sittenlehre; der sittliche Kern praktischer Lebensfragen wird beurteilt und erfafst. »Gottlos«, heifst es in dem Berichte eines französischen Lehrers über diesen Unterricht, »ist er wahrlich nicht. Schlagen sie nur unser gelesenstes Schulmoralbuch für die Unterklassen auf. In jedem Kapitel, auf jeder Seite lesen Sie den Namen Gottes und die Worte des Evangeliums. Warum hätten wir denn die Moral desjenigen nicht aufnehmen sollen, der in niedrigen Verhältnissen geboren, stets inmitten des Volkes leben wollte? Warum hätten wir nicht in einem Moralbuch die rührenden Beispiele, die schönen Lehren desjenigen nicht aufnehmen sollen, welcher die reinste, die erhabenste Moral predigte, die je die Erde gehört hat? Das Schulbuch, welches ich oben erwähnte, fängt mit dieser Überschrift an: »Das Morgengebet«. Es ist der Ruf zu Gott vor der Tagesarbeit, der Ruf des Kindes, der Geschwister, der ganzen Familie.« Und Prof. Moulet sagt: »Der Begriff eines Gottes, eines persönlichen Wesens, das vollkommen ist und vor dem wir als verantwortliche Wesen stehen, liegt unserem Moralunterrichte zu Grunde; daher hat der Lehrplan eine besondere Abteilung über unsere Pflichten zu der Gotteit.«

M. F. Buisson, Ehrendirektor des Primärunterrichts und Prof. an der Universität Paris hat in dem Jahrbuch des Primärunterrichts von M. Jost (1898) die Frage zu beantworten gesucht: Wie weit ist die Primärschule in Frankreich für die moralische Bildung des Landes verantwortlich? Er weist darauf hin, dafs der Einflufs der Schule durch die Kürze der Zeit und die Jahre der Kindheit begrenzt ist; die Eindrücke der Schule können demnach nicht nachhaltig genug sein. Sodann ist die Schule nur ein Faktor der moralischen Erziehung der Jugend; Elternhaus, Kirche, Presse, Theater, Gesellschaften usw. wirken oft der Schule entgegen. Die Statistik gibt uns zudem auch keinen sicheren Mafsstab für die Wertbestimmung des moralischen Schulunterrichts; viele Verbrechen, die sie bucht, beruhen auf Ursachen, die vor der Einführung des Moralunterrichts zu suchen sind, oder sind auf Gebieten zu suchen, auf welche die Schule keinen Einflufs hat. »Wir haben durchaus nicht von der Einführung des Moralunterrichts in die Schule eine plötzliche Umgestaltung der moralischen Verhältnisse im Volksleben erwartet. Aber befragt das Volk in Stadt und Land, und ihr wer-

det sehen, ob man euch irgendwo sagen wird, dafs die Schüler unserer Schulen diese nicht mit einer sichtbaren moralischen Hebung verlassen. Der gesunde Sinn des Volkes weifs, wie er die widerspruchsvollen Ansichten über und gegen die Schulbildung, an denen man in gewissen Kreisen sein Gefallen findet, zu beurteilen hat. Heute wie sonst besteht der erste Dienst, den die Schule erweist und den in Zweifel zu ziehen den Familien nicht einfällt, darin, dafs sie den Kindern Gewohnheiten des Leibes und des Geistes, bestimmte Formen, zu reden und zu handeln, und Gedanken und Empfindungen vermittelt, durch welche sie sich auf den ersten Blick von den ungeschulten unterscheiden. Dies verneinen heisst die Wahrheit verleugnen. Was treibt denn die Schule in Wirklichkeit? Sie treibt weder ein religiöses noch ein philosophisches Werk, sie treibt ein sittliches Werk im eigentlichen und vollen Sinne des Wortes. Wer sie anklagt, dafs ihr der Glaube mangele, redet Unsinn; denn was man ihr vorwirft, beruht ja gerade auf dem Glauben: auf dem Glauben an die Menschennatur, auf dem Glauben an das Gewissen (Gewisse Leute wollen wohl das Gewissen die Stimme Gottes nennen, werfen uns aber in demselben Augenblicke vor, dafs wir es zu jeder Zeit hören und vor allem andern beachten wollen), auf dem Glauben an den absoluten Wert des Sittengesetzes, auf dem Glauben an das Gute und Wahre, auf dem Glauben an die Pflicht auch ohne Strafen und Belohnungen, auch ohne irgend eine andere Weihe als die seitens unseres Gewissens. Von diesem Glauben, nicht an irgend ein System oder an irgend ein Dogma, sondern an das, was der gemeinsame Boden und der Urgrund aller Systeme und aller Glaubenssätze ist, d. h. von dem Glauben an die menschliche Seele und ihre Gesetze geht die Schule aus und nimmt das Kind, wie es ihr die Gesellschaft übergiebt. Sie bemüht sich, nicht es über die Moral sprechen zu lehren, sondern es mit sittlichem Geiste und praktischer Ethik zu durchdringen. Vor langer Zeit sagte Aristoteles: Die Tugend ist nicht eine Wissenschaft, sie ist eine Kunst, eine Ausführung, die Summe aller Gewohnheiten. Die weltliche Schule lehrt die Moral nicht wie etwas Angelerntes, sondern wie etwas Erlebtes. Und dazu hat sie nicht nötig, aus allen möglichen Stücken eine neue Lehre zu schaffen, sie hat nur nötig, die sittlichen Ideen, Empfindungen, Meinungen, Grundsätze und Forderungen, die gleichsam in der Luft schweben, die wir atmen, in der Sprache, die wir reden, in allem, was die öffentliche Meinung, das allgemeine Bewufstsein zum Ausdruck bringt, zu sammeln und zu befestigen.« (Übersetzt von C. H. in dem »Schulblatt der Provinz Sachsen).

Hören wir nun aber auch das Urteil eines Deutschen über diesen französischen Moralunterricht, das Urteil von Prof. Natorp. Er weist zunächst darauf hin, dafs eigentlich von einem religionsfreien Moralunterricht in Frankreich keine Rede sein kann; »Die »Pflichten gegen Gott« figurieren etwa in den Lehrbüchern unbehelligt neben »denen gegen sich selbst« und »gegen den

Nächsten«. Das Dogma wird fast durchweg, wenn auch in noch so verdünnter Dosis, zu Grunde gelegt, wenn man nicht gar die Moral einfach nach theologischem Zuschnitt behandelt, d. h. nur nicht mehr wie ehedem die ganze Theologie, sondern die Moraltheologie in volkstümlichem Auszuge bietet. Man rühmt den guten Frieden, den man so mit der Kirche bewahre, die natürlich ihre streng dogmatische Religionslehre daneben, in ausdrücklich dafür frei gelassenen Stunden, ganz wie bisher, ohne Zweifel sogar mit erhöhtem Nachdruck und verschärfter Betonung des kirchlichen Standpunkts erteilt.« (Natorp.) Von einer bloſsen Einprägung und Eindringlichmachung von Moralsprüchen oder beweglichen Histörchen mit »›Was soll man daraus lernen‹, darf man nicht das Geringste für sittliche Bildung erwarten; förderlicher wäre die möglichst direkte, ans Praktische angeschlossene Einführung in die groſsen und allgemeinen Thatsachen des Menschenlebens. Weiſs uns die sittliche Lehre nicht das Bewuſstsein der Gemeinschaft, der Menschheit, fest und unverlierbar einzuprägen, so ist sie ganz und gar vergeblich. Und da kann man sich doch der Anerkennung nicht entziehen, daſs die religiöse Ethik, wo sie tief genug aufgefaſst wurde, eben dies zu leisten vermocht hat. Die ungeheure pädagogische Wirkung der religiösen, besonders christlichen Moral lag unzweifelhaft gerade darin, daſs sie die sittlichen Fragen gerade in den groſsartigen Rahmen einer kurzen, gleichsam dramatisch in einige mächtige Auftritte zusammengedrängten, eben dadurch um so ergreifenderen Geschichte, nicht eines einzelnen Menschen, sondern des Menschen, seines sittlichen Elends und seiner sittlichen Erlösung faſste. Sie setzte die Gemeinschaft, von Mensch und Mensch, ohne weitere Bedingung, völlig unabhängig von Rang, Stand, Geschlecht, Volkstum und allem, was sich sonst trennend zwischen Mensch und Mensch schiebt, schlechthin voraus, nicht als abstrakten Satz oder bloſse historische Reminiscenz, sondern als immerwährende, heute wie je lebendige und gegenwärtige Thatsache; sie führte unmittelbar in diese Gemeinschaft ein, sie wollte demnach bedeuten und bedeutete wirklich ein Leben, nicht eine bloſse Lehre. Erst das gab dann auch ihrer Lehre Kraft; natürlich genau nur so weit, als sie in echtem religiösen Leben wurzelte und davon Zeugnis gab. Was mir von konkreten Vorschlägen zur Einrichtung eines religionslosen Moralunterrichts bekannt geworden ist, verrät durchweg eine befremdende Unkenntnis dieser für den Moralpädagogen doch nennenswerten Thatsache. Dieser Wirkung der Religion läſst sich, gerade bei dem heutigen Zustande der Menschheit, so leicht nichts Gleichwertiges an die Seite setzen.« (Natorp a. a. O.)

Dis Übelstände, die dem französischen Moralunterricht anhaften, sucht man aus dem Mangel an genügender Vorbildung der Lehrer zu erklären; auch lassen die Bücher für die Hand der Schüler und der Lehrer bezüglich Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffs noch viel zu wünschen übrig. Dem Mangel eines Lehrbuchs, das den Lehrer mit der Sittenlehre vom wissenschaftlichen Standpunkte aus

sowie mit dem Stoff für den Moralunterricht bekannt macht, sucht das »Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre von A. Döring« (Stuttgart, Frommann, 415 S. 4 M. 1898) abzuhelfen. Der Verfasser bietet nämlich im ersten Teil eine kurz gefafste Prinzipien- und Pflichtenlehre, welche eigentlich den Inhalt des ethischen Unterrichts bilden und den Lehrer zugleich mit der wissenschaftlichen Sittenlehre selbst bekannt machen soll; im zweiten Teil wird diese Belehrung vertieft, indem das Zustandekommen des Sittlichen und der Weg zur Verwirklichung desselben erörtert wird; im dritten Teile erörtert er dann die Aufgabe und Ausführung des vorbereitenden ethischen Unterrichts, der sich bis zum zwölften Lebensjahr erstreckt, und giebt zugleich den Stoff zu demselben.

Der ethische Anschauungsunterricht, welcher an Beispielen des Richtigen und Verkehrten in Form von Erzählungen »die Triebfeder des Entschlusses zum Sittlichen, das Bedürfnis nach berechtigter Selbstschätzung nur auf Grund wirklichen Wertes« entwickelt und stärkt, bildet nach Döring die Grundlage des Moralunterrichts. In der eigentlich moralischen Erzählung, die durch Aufstellung eines Musterbildes sittlichen Verhaltens in anschaulicher Weise sittlich belehrt und zugleich zur Nacheiferung anfeuert, hat auch das sittlich Verkehrte in beschränktem Mafse in der moralischem Erzählung seinen Platz; »es verstärkt den Eindruck des Richtigen durch den Gegensatz und hilft dadurch mit zur Ausbildung sowohl des sittlichen Urteils wie der sittlichen Willensrichtung«. Die Erzählung ohne direkten moralischen Lehrgehalt, die Unterhaltungserzählung, »stellt menschliche Schicksale, menschliche Freuden und Leiden, Sorgen und Befreiungen, Gefahren und Errettungen dar; sie hat zunächst nur den Zweck, das Unterhaltungsbedürfnis, das Bedürfnis nach seelischer Erregung und Spannung zu befriedigen, dasselbe Bedürfnis, dem bei den Erwachsenen Roman und Schauspiel Befriedigung schafft. Sie ist die hauptsächlichste Form, in der das Kunstschöne dem Kinde entgegentritt; denn das Kunstschöne ist weiter nichts, als das die Gemütskräfte in eigenartiger Weise Erregende und dadurch Lust Bereitende. Diese Unterhaltungserzählung soll nicht mit Gewalt moralisieren und künstlich ethischen Zwecken dienstbar gemacht werden. Ihre ethische Wirkung ist keine direkte, sondern eine indirekte und besteht darin, dafs sie durch Erregung von Teilnahme, durch Miterleben des Erzählten die Fähigkeit zum Mitgefühl stärkt und dadurch eine wichtige Hilfskraft des Sittlichen ausbildet. Die moralischen Erzählungen dürfen sich, auch wenn sie erdichtet sind, nicht von der Weise des Geschehens im wirklichen Leben entfernen; die unterhaltenden dürfen als Märchen und Sagen das Kind auch in eine fremdartige Wunderwelt versetzen, wenn nur echt menschliche Schicksalslagen vorkommen und echt menschliche Schicksalsgefühle erregt werden.« (Döring a. a. O.) Aufser den Märchen kommen bei den Unterhaltungserzählungen hier in Betracht »die eigentlichen zur Unterhaltung der Kinder geschriebenen Erzählungen, die sich

im Gebiete des wirklichen Lebens bewegen, ferner die biblischen Geschichten, endlich die grofsen Heldensagen sowohl des griechischen wie des deutschen Altertums.« (Döring a. a. O.)

Das Volksmärchen ist »zur Verwendung im eigentlichen ethischen Anschauungsunterricht ganz ungeeignet. Es stellt im allgemeinen weder Menschen von exemplarischer Schlechtigkeit, noch sittlich vorbildliche Menschen dar, sondern Menschen, wie sie von Natur sind, nicht ethische, sondern naturwüchsige Menschen. Das Moralisieren liegt ihm ganz fern. Nicht die Gesinnungen und Handlungen der auftretenden Personen, sondern ihre Erlebnisse und Schicksalslagen bilden den Gegenstand des Interesses. Eine moralisierende Behandlung würde auf Schritt und Tritt in die Brüche geraten. Ein besonderes Bedenken bei den Märchen ist, dafs sie die Kinder in eine unwirkliche Phantasie- und Wunderwelt führen, in der die uns bekannten Zusammenhänge des Geschehens ganz aufgehoben sind. Dies spricht unbedingt gegen die Verwendung des Märchens im eigentlichen Unterricht, sei dies ethischer oder anderer Unterricht, aufser wenn dabei das phantastisch Wunderbare ausdrücklich als solches gekennzeichnet wird. Der Unterricht mufs unter allen Umständen wahrhaft sein. Es spricht aber nicht gegen die Verwendung als Mittel der Unterhaltung mit dem Gewinn der erweckten Teilnahme, des Mitgefühls für menschliche Freude und menschliches Leid. Das Kind auf der frühesten Stufe, auf der es anfängt für Erzählungen empfänglich zu sein, kennt noch nicht die wirklichen Zusammenhänge des Geschehens, und so weit dies doch schon des Fall ist, bildet sich bei ihm ein instinktives Bewufstsein aus, sich in einer abweichenden Welt zu befinden, in der die Übergänge aus einer Schicksalslage in die andere nach anderen Gesetzen erfolgen, als in unserer Welt. Die Hauptsache bleiben die lebhaft mit durchempfundenen Zustände selbst, die von den Eltern verlassenen und verstofsenen hilfs- und schutzlosen Kinder, denen dann hilfreiche Mächte nahen u. s. w. Doch darf das Phantastische nicht zu krafs auftreten und alle Denkbarkeit und Vorstellbarkeit überwuchern oder in regellose Willkür ausarten.« (Döring a. a. O.) Es mufs also vom Erzieher unter den Märchen eine strenge Auswahl getroffen und müssen die so ausgewählten Märchen so angeordnet werden, dafs die Reihenfolge den Entwicklungsstufen des kindlichen Geisteslebens entspricht.

An diesen ethischen Anschauungsunterricht schliefst sich dann der eigentliche ethische Unterricht an. Döring hält denselben von allen metaphysischen und theologischen Theorien frei; er entwickelt den Inhalt der sittlichen Forderung lediglich aus dem Begriff des Menschen als Vernunftwesen und der Thatsache des Gemeinschaftslebens. Bei der sittlichen Erziehung, so führt er aus, mufs es sich in letzter Linie darum handeln, die Verwirklichung des Sittlichen auf natürlicher menschlicher Grundlage zu erreichen; »wir erstreben keine Verwirklichung des Sittlichen, die auf vermeintliche über-

natürliche Kräfte und Hilfen vertraut, sondern eine solche, die auf der richtig geleiteten, der ethischen Einwirkung entgegenkommenden natürlich menschlichen Veranlagung beruht.« Der ethische Unterricht mufs daher darauf ausgehen »das sittliche Verhalten nicht als ein gewohnheitsmäfsiges, auf der Autorität eines fremden Willens beruhendes, sondern durch Einpflanzung von Begriffen, Erkenntnissen, Überzeugungen und bewufsten Grundsätzen zu erzeugen. Derselbe bezweckt nicht Beibringung eines Quantums von Kenntnissen, sondern begründete Einsicht in den Inhalt der sittlichen Forderung und begründete Überzeugung von der Notwendigkeit derselben.« — »Die natürlich menschliche Sittenlehre leitet die sittliche Vorschrift nicht aus göttlichen Geboten ab, sondern aus einer natürlichen und jedem sofort einleuchtenden Vorstellung des Rechten und Geziemenden, und dadurch gelingt es ihr, sie vor Irrgängen zu bewahren und zu einer höheren, das gesamte Thun und Leben umfassenden Vollständigkeit zu bringen. Sie begründet die sittliche Verpflichtung nicht auf Androhungen göttlicher Strafen und Verheifsungen göttlicher Gnaden, sondern auf die Antriebe zum Guten, die sich in der menschlichen Natur und in den Beziehungen des einzelnen zur Gesellschaft finden, vornehmlich aber auf das Bedürfnis des Menschen nach wahrer Befriedigung und Glückseligkeit.« (Döring a. a. O.) Dieser lehrhaft ethische Unterricht »betrifft das sittliche Verhalten im wirklichen Leben der Erwachsenen und ist die wichsigste Mitgift der Erziehung fürs Leben;« er kann daher auch »einst auf einer Altersstufe eintreten, wo der Blick der Kinder für das Leben der Erwachsenen schon einigermafsen erschlossen ist.« Er hat ferner zur Voraussetzung, dafs durch den vorbereitenden Unterricht »die Gedankenwelt des Kindes schon mit einem Schatze sittlicher Vorstellungen ausgestattet, dem Willen schon eine gewisse Richtung auf das Sittliche mitgeteilt und das Gemüt schon für den Wert des Sittlichen erwärmt und mit Begeisterung für das sittliche Vollkommenheitsbild erfüllt worden ist. »Der lehrhafte ethische Unterricht mufs eine ähnliche Stellung einnehmen, wie etwa gegenwärtig der Religionsunterricht vor der Einsegnung. Seine Stellung ist nicht eine einleitende und vorbereitende, sondern eine ab schliefsende.« (Döring a. a. O.)

Das alles kann man zugeben und doch mit Dörpfeld (Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung) fragen, »ob blofs das benötigte moralische Wissen bezweckt wird, d. i. klare Erkenntnis und begründete Überzeugung, oder aber zugleich die wünschenswerte moralische Gesinnung, das Wollen, Können und Thun, kurz die wirkliche Moralität. Handelt es sich blofs um das erstere, das intellektuelle Ziel, das moralische Wissen, dann ist allerdings der gesonderte Moralunterricht ausreichend. Handelt es sich aber zugleich um die erziehliche Seite der Moral, die moralische Gesinnung, um die Moralität — und das wird es doch thun, denn wozu würde sonst das moralische Wissen ge-

lernt — dann ist laut alter Erfahrung, Geschichte und Psychologie der Moralunterricht für sich allein nicht ausreichend; dann müssen vor allem auch die religiösen Antriebe mit ihrer unvergleichlichen Kräftigkeit mithelfen, und das heifst: es mufs auch Religionsunterricht erteilt werden. Und wenn das, dann kann es dem Moralunterricht, wie dem Religionsunterricht, nur zum Vorteil gereichen, wenn beide auf allen Stufen Hand in Hand gehen, mithin auch ein und denselben Anschauungsstoff haben. Schon der eine Vorteil sagt genug, dafs die moralischen Wahrheiten, welche der Schüler bei richtiger methodischer Behandlung durch Selbstüberzeugung als rationell begründet erkannt hat, nunmehr vom religiösen Standpunkt als göttliche Gebote, als Lichtstrahlen des einen und vollkommenen Gotteswillens sich darstellen und so dem Gemüte um so kräftiger sich eindrücken.« Über einen solchen Unterricht wollen wir später noch Einiges sagen, soweit dies nicht in den Erörterungen »Zur Reform des Religionsunterrichts« (Neue Bahnen IX) geschehen ist.

Hauptversammlung des deutschen Fröbel-Verbandes.

In den Tagen vom 5. bis 8. Oktober hielt der deutsche Fröbel-Verband seinen 10. Verbandstag in Dresden ab. Fräulein Hertzsch-Dresden hielt einen Vortrag über: »Die Geschichte der Dresdener Kindergärten«. Die Vortragende schilderte in fesselnder Weise den aufwärts führenden Entwicklungsgang der Fröbel'schen Erzieherarbeit in Dresden. Sie gedachte in inniger Dankbarkeit der würdigen Fröbeljüngerin Gräfin Marenholtz-Bülow, deren energischem Eintreten für die Fröbel-Pädagogik die Kindergärten in Dresden ihre jetzige Blüte zu einem grofsen Teil verdanken. Mit Zukunftshoffnungen für die Kindergartenarbeit und für die Kindergärtnerinnen (Pensionsberechtigung) schlofs der Vortrag. Anschliefsend berichtete sodann Fr. Dr. Asch über den Stand der Fröbel-Anstalten in Holland und über die Fröbel-Ausstellung in Paris. Der zweite Verbandstag brachte von 8 bis 9 Uhr früh eine Sektionssitzung, in welcher Fröbels Mutter- und Koseliederbuch einer Besprechung zu Grunde lag. ½10 Uhr fand die erste Verbandsversammlung statt. Herr Dr. Steglich-Dresden sprach über: »Fröbels Erziehungsmethode in ihrer neuesten philosophischen Begründung durch Frohschammer«. Einleitend führte der Redner aus, dafs bei einer wissenschaftlichen Begründung der Methode Fröbels aus der reichen philosophischen Litteratur in erster Linie die Schriften Hegels, Krauses und Fichte II. heranzuziehen seien, dafs aber die Fröbelschen Erziehungsideen am lebendigsten ihre Begründung finden in der Frohschammerschen Philosophie, welche »die Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses« aufstellt. Redner bezeichnet in seinen Ausführungen die Methode Fröbels als eine sachliche Konsequenz der Frohschammerschen Grundideen. Alle in der Erzieher-

arbeit Stehenden werden auf rechtem Pfade wandeln, wenn sie Fröbels Erziehergedanken auszugestalten streben. An den Vortrag anschliefsend, sprach Frl. Willborn-Schwerin über die Frage: »Wie steht die Kindergärtnerin zum Studium der Psychologie?« Die Ausführungen führten den Nachweis, dafs die Fröbel-Arbeit unbedingt Anwendung psychologischer Gesetze voraussetze. Psychologie gehöre fraglos in das Studium der Kindergärtnerin, doch sei diese Wissenschaft in populärer Form den Lernenden zu bieten. An der für beide Vorträge gemeinsam eröffneten Debatte beteiligten sich die Herren Oberlehrer Kemsies-Berlin, Dr. Steglich und Frl. Heerwarth-Blankenburg. Auf der zweiten allgemeinen Versammlung sprach Herr Schulinspektor Spagger über die Entstehung und Entwicklung der Fröbel-Sache in Dänemark. Den Hauptvortrag hatte Frl. Mecke-Kassel übernommen über das Thema: »Fröbels Bedeutung für die Frauen«. Rednerin schildert Fröbel als Reformator auf dem Gebiete der Erziehung des weiblichen Geschlechtes. Geistige Klarheit, ernste Gemütstiefe und wirtschaftliche Tüchtigkeit sind Erziehungsziele, die den Töchtern unseres Volkes zu setzen sind; gleichviel, ob sie ihren Beruf dereinst als Mutter im eignen Haushalt oder als Helferin in einem fremden oder auf eignen Füssen stehend finden werden. Auf den auf praktischen Erfahrungen beruhenden Vortrag folgte eine lebhafte Debatte. Fräulein Heerwart-Blankenburg sprach zum Schlufs über den Stand der Fröbel-Arbeit in Thüringen, besonders in Blankenburg und berichtete über das daselbst ins Leben gerufene Fröbel-Museum. Der Sonntag brachte den Besuch einer reich ausgestatteten Ausstellung von Fröbel-Arbeiten, ausgeführt von den Schülerinnen der Fröbel-Institute, besonders des Fröbel-Stiftes in Dresden und der kleinen Besucher der Kindergärten. Es wurde dieselbe eröffnet in den Räumen der städtischen höheren Töchterschule. Mit der Ausstellung verbunden war eine Vorführung einer gröfseren Anzahl von Zöglingen der städtischen Kindergärten bei »freischaffender Arbeit.« Die emsig schaffenden, geschickten kleinen Hände erregten die Bewunderung der sehr zahlreichen Zuschauer, aus deren Mitte die Aufgaben für die einzelnen Arbeitsgruppen gestellt worden waren. Den Schlufs bildeten anmutige Fröbel'sche Bewegungsspiele, ausgeführt als 1. Gruppe von den Zöglingen der Kinder- als 2. Gruppe von den Besuchern des Jugendgartens. Die zweite und zugleich letzte Verbandsversammlung fand Montag früh 9 Uhr statt. Sie brachte in ihrem 1. Teil einen streng wissenschaftlichen Vortrag über »Fröbels Vermittlungsgesetz« von Herrn Prof. Dr. Hohlfeld, im zweiten einen für das Arbeitsgebiet der Schule an praktischen Reformvorschlägen reichen Vortrag über »den Unterricht im 1. Schuljahr« von Rektor Henck-Rodenditmold-Kassel. Beide Vorträge sollen durch Drucklegung weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden.

Zeitstimmen.

(Soviel Menschen es giebt, soviel verschiedene Ansichten über Moral) existieren, soviel Gesellschaftsklassen bestehen, soviel verschiedene Klassen von Moral sind zu unterscheiden. Wir entnehmen diese interessanten Angaben einem Aufsatz (»Ansichten über Moral in den verschiedenen Volksklassen«) in der Nr. 13 der »Umschau«, aus der Feder des bekannten ehemaligen Pastors Paul Göhre. Paul Göhre unterscheidet im wesentlichen 5 Arten von Klassenmoral, die des Kleinbürgertums und der ländlichen Arbeiter, die der Anschauung huldigen: »Sittlich ist, was seit alters überliefert und erprobt ist.« Die Moral des Bauernstandes läfst sich zusammenfassen in: »Sittlich ist, was nützlich ist.« Bei den herrschenden Klassen existieren gewissermafsen 2 Arten von Moral, nämlich einerseits für die Herrscherklassen selbst mit ihrem Glauben an das Übermenschentum und dem Pflichtbewufstsein, dem Volke seine Sittlichkeit zu erhalten, jenem Volk, dem die zehn Gebote und die Staatsgesetzgebung nach ihrer Ansicht als die Quelle aller Sittlichkeit gelten soll. Schliefslich giebt es nach Göhre noch eine Moral der Arbeiterklasse. Bei ihr werden moralische Angelegenheiten als politische bezw. sozialpolitische behandelt und für sittlich wird gehalten, was ihrem Emanzipationskampf nützt.

C. Referate und Besprechungen.

Fremde Sprachen.

Von Rektor **Wendt** in Zerbst.

(Schlufs.)

a. Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche Uebungen im Klassenunterricht. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt von Dr. Karl Quiehl, Direktor der Oberrealschule zu Kassel. 3. Aufl. Marburg, Elwert VIII und 188 S. 3,20 M.

»Aus der Praxis für die Praxis« könnte man diese überaus wertvollen, auf langjährigen Versuchen, feinen Beobachtungen und reichen Erfahrungen beruhenden Ausführungen wohl am besten nennen. Während die ersten, aus einer Programmarbeit entstandenen Auflagen sich nur mit der Einführung einer auf phonetischen Grundlagen ruhenden »gesunden französischen Aussprache« beschäftigten, hat die 3. Bearbeitung noch einige Kapitel über Anfangsunterricht im Allgemeinen, über Rechtschreibung, Sprechübungen, schriftliche Darstellung und Vorbildung des Lehrers in ihr Bereich gezogen. In den Bemerkungen über die Behandlung der Aussprache und den Betrieb des Elementarunterrichts tritt uns überall die Ueberzeugung des Verfassers entgegen, dafs die Ziele des neusprachlichen Unterrichts nur in dem Mafse erreicht werden können, als die Aussprache durch einen tüchtig geschulten Lehrer auf phonetischer Grundlage aufgebaut wird, als er den Schüler durch die direkte Methode d. i. auf dem Wege der Anschauung in die fremde Sprache einführt und ihn unter Benutzung des Nachahmungstriebes zu selbständigen Sprechversuchen anreizt. Im Einzeln finden wir wichtige Belehrungen über oft unberücksichtigt bleibende Lautbildungen in der Silbe, im Worte und im Satze: Lautwerte, Lautdauer, Lautverdoppelung, Lautschwund, Flüstertöne, Bindung und ähnliche Verhältnisse werden auf das Eingehendste und Fafslichste unter Hinweis auf die besonderen Schwierigkeiten in den verschiedenen Gauen unseres Vaterlandes untersucht, besprochen und klar gestellt. Nach den Erfahrungen des Herrn Verfassers hat sich die der Phonetik gewidmete Zeit und Kraft durch die in Bezng auf Erlangung einer gesicherten nationalen Aussprache dauernden Erfolge stets reichlich verlohnt. Man wird diesem Beispiele und dem in dieser Hinsicht hier gegebenen Anregungen insbesondere in alle den Gegenden unseres Vaterlandes zu folgen haben, wo sich eine mangelhafte Lautgebung zeigt und hier gerade die Punkte hervorheben, welche der Beseitigung phonetischer Fehler dienen. Auf solche hinzuweisen, sie durch Schärfung des Ohres und der Auf-

merksamkeit finden zu helfen, Ratschläge für deren Beseitigung zu geben — alles dies besorgt unser Buch aufs beste. Auch die anderen Ratschläge, insbesondere die über den Anfangsunterricht und die Vorbildung der Lehrer gegebenen verdienen die der achtunggebietenden Stellung Quiehls entsprechende Berücksichtigung.

b. Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Methodische Ansichten und Vorschläge von A. v. Roden, Oberlehrer in Elberfeld. 75 S. Marburg, Elwert. 1,20 M.

Verfasser hat sich mit der ziemlich umfangreichen neueren und neuesten Litteratur über diesen Zweig bekannt gemacht und beurteilt seinen eigenen Erfahrungen gemäfs sowohl die theoretischen Anleitungen, als die praktischen Ausführungen, prüft auch gleichzeitig die vorhandenen Bilderwerke in Bezug auf deren Verwendbarkeit zu dem besagten Zweck. In seinen theoretischen Ausführungen beruft sich Roden auf die Darlegungen von Max Walter (der französische Klassenunterricht), Hartmann (die Anschauung im neusprachlichen Unterricht), Fick, Lange, Münch u. a. Autoritäten. Er selbst ist unbedingter Anhänger dieser Methode, denn er sagt S. 32 »Günstige Einwirkungen auf den Erfolg des Sprachunterrichts können nicht ausbleiben und angesichts der sicher nachgewiesenen guten Ergebnisse nicht bezweifelt werden.« Wenn man bedenkt, dafs diese Lehrweise dem natürlichen Wege der Spracherlernung folgt, dafs Wort und Sache gleichzeitig verknüpft und sprachlich erfafst werden, dafs Ohr- und Sprechwerkzeuge in steter Uebung erstarken, dafs auch das Sprachgefühl durch Berücksichtigung der Synonymik und Wortbildung recht wohl entwickelt werden kann, so mufs man ihm beistimmen, falls man nicht vor den hohen Anforderungen, welche die Anschauungsmethode an Lehrende und Lernende stellen mufs, zurückschreckt. Den methodischen Ansichten des Herrn v. Roden hinsichtlich der Stoffverteilung, der Stellung der Grammatik, des Hinübersetzens, das er als Sprachvergleichung im bescheidenen Umfange empfiehlt, des Gebrauchs der Muttersprache, die er nicht gänzlich ausschliefsen will und den Anregungen zur Behandlung weiterer Bilder z. B. der von Wachsmuth (Klosterhof, Ritterburg, Türmer) und von Lohmeyer (Karl der Grofse empfängt eine maurische Gesandschaft u. a.) kann man im allgemeinen seine Zustimmung geben. Auch die S. 57 bis 75 nach den 3 Gesichtspunkten: Hölzelsche Bilder, andere Bilder, Bearbeitungen anderer Art — gegebenen Charakterisierungen der bis jetzt vorhandenen einschlägigen Litteratur dienen nicht nur der Orientierung, sondern geben auch manchen methodischen Wink. Das Ganze kann als eine gut informierende Monographie über die Bewegungen auf dem Gebiet des Anschauungsunterrichts empfohlen werden.

B. Für englische Sprache.

1. Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen nebst Stoffen zur Uebung im mündlichen Ausdruck von Dr. Heinrich Sauer. Erster Teil. Vierte Aufl. XVI. und 262 S. Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselrings'sche Hofbuchhandlung. geb. 2 M.

Dieses Seitenstück zu dem unter A, 3 genannten französischen Lesebuche zeigt in der Anlage dieselben Vorzüge und Eigentümlichkeiten. Da es für den ersten Unterricht bestimmt ist, enthält es eine ganze Anzahl kurzer und leichter Geschichten, welche dem jüngeren Mädchen zusagen. Die Seite 3 bis 39 gegebene Phraseologie beginnt mit der Stadt und dem Hause, macht die Schülerinnen mit den hauptsächlichsten Redewendungen des gewöhnlichen Lebens bekannt und hat den Vorzug, wirklich gesprochenes Englisch zu bieten. Auch die geschichtlichen, geographischen und ethnographischen Stücke z. B. *London, and its Enoirons,* (S. 128—149), *England, Scotland, Ireland, the United States of America* (S. 149—155) und *English Manners and Customs* (S. 155—160) dienen dazu, die jugendlichen Leserinnen mit Lustgefühlen zu erfüllen und sie mit Land und Leuten, Sitten und Gewohnheiten vertraut zu machen. In der poetischen Abteilung S. 161—256 finden wir neben leichteren und bekannteren Gedichten von Worthworth, der Hemans, Moore und Longfellow auch schwierigere und bisher noch nicht »mitgeteilte Gedichte und Lieder aus englischen »Readers«, von Wolfe, Klingsley, Hogg, Hood, Tennyson (Dora), Norton *(Bingen on the Rhine)* und Shakespeare *(Mercy, England).* Den Schlufs des Buches bildet eine Beigabe von 18 Briefen aus dem Kinderleben, die recht wohl als Muster dienen können, freilich aber eine Anleitung zur selbständigen Abfassung von Schriffstücken nicht zu ersetzen vermögen. — In demselben Mafse, als die englische Aussprache schwieriger ist als die französische, wäre es wünschenswert, ein mit Bezeichnung der Aussprache versehenes Wörterbuch, zu den ersten Stücken auch ein solches Vokabular und endlich auch sachliche Anmerkungen und Erklärungen dem Buche beigegeben zu sehen.

2. Lehr- und Uebungsbuch der Englischen Sprache. Von J. C. N. Backhaus. Ausgabe B. I. Teil Verlag von Carl Meyer Hannover und Berlin 1896. VIII u. 110 S. geb. 1,30 M.
Dasselbe II. Teil. VIII u. 220 S. ebenda, geb. 2,40 M.

Die hier vorliegende Ausgabe B unterscheidet sich von der Ausgabe A besonders dadurch, dafs die Sprache an zusammenhängenden Stücken gelehrt werden soll. Um trotzdem seinen allgemein zu billigenden Grundsatz: »der Anfang kann nicht leicht genug sein« gehörig zur Geltung zu bringen, ist der Verfasser besonders auf der Elementarstufe mit grofser Umsicht und gehöriger Geschicklichkeit verfahren, hat dann aber auch weiterhin durch Einfügung leichter passender Sprachstücke, Gesprüche, Gedichte, Sprichwörter, Rätsel u. dgl., die gleichzeitig nach sachlichen Kategorien (Schule, Haus, Garten, Stadt, Jahreszeiten u. s. w.) geordnet sind, den Unterricht für Lehrer und Schüler leicht und anziehend dabei aber doch schnell fortschreitend zu gestalten gewufst. Auch die so wichtige und schwierige Frage in Bezug auf die Behandlung der Aussprache hat Herr Backhaus recht befriedigend gelöst. Auf den ersten 22 Seiten behandelt er in 34 kurzen Abschnitten nach einander die verschiedenen Vokale und Konsonanten an kurzen, die betreffenden Laute stets gut zur Anschauung bringenden Sätzen und kurzen Stücken. Trotzdem diese kein Wort enthalten, von dem die Regel für richtige Aussprache nicht gegeben wäre, stofsen wir recht bald auf inhaltvolle Uebungsstoffe, so findet sich schon

S. 5 »*The Hemlock Tree*«, S. 8 »*The Farm*«, S. 6 »*The Clock.*« Dabei ist die Aussprache ohne Verdrehung der Wortbilder durch leicht verständliche Zeichen so bezeichnet, dafs sich die Kinder bei gehöriger Behandlung eine richtige Aussprache ohne grofse Schwierigkeit werden aneignen können, um so leichter, als in dem grammatischen Teile S. 69—73 noch eine Uebersicht mit einschlagenden Beispielen gegeben ist. Die hier zu findenden Angaben über die Aussprache der Endsilben und über die Länge und Kürze der Vokale sind ebenso leicht verständlich als brauchbar. Den hier strikte befolgten Grundsatz, wegen der bekannten Gefahren, auf schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Englische zu verzichten, billige ich vollkommen, ja ich schätze den ersten Teil gerade deshalb um so höher. Denn wenn die hier so leicht anzuknüpfenden Uebungen (Ab- und Aufschreiben, Rückübersetzungen, Vervollständigung von Sätzen, Umformungen u. ähnl.) gehörig betrieben werden, wirken sie mehr zur Aneignung der Sprache als Uebersetzungen.

Der zweite Teil schliefst sich lückenlos an und macht es sich zur Aufgabe, die Schüler auf induktivem Wege mit den nötigsten und wichtigsten Regeln aus der Grammatik bekannt und vertraut zu machen, ohne diese qualitativ und quantitativ ungebührlich in den Vordergrund zu stellen. Gewundert hat es uns, dafs anstatt mit dem Verb zu beginnen, die alte Ordnung der Redeteile — Substativ bis Bindewort beibehalten ist. Im übrigen aber verdient das auch hier hervortretende methodische Geschick — ich verweise auf die Behandlung der Präpositionen, der knapp gefafsten Satzlehre, der Wortstellung u. a. — alle Achtung und Anerkennung. Die Sprachstücke sind so gewählt, dafs sie die grammatischen Gesetze genügend zur Anschauung bringen, gleichzeitig aber die Schüler mit englischer Geographie und Geschichte, mit englischen Sitten und Gewohnheiten vertraut machen. So findet das Seewesen durch *The Loss of the »Birkenhead,«* »*The Burning of the Goliath,*« »*the Dynmouth Fishermen,*« die Geschichte durch die Biographien der hervorragenden Fürsten und Helden, sowie durch 7 Gedichte, die Landeskunde durch »*A Letter from London*« u. ähn. ihre Berücksichtigung, wenn auch in letzter Beziehung mehr und insbesondere neuer Stoff gegeben sein könnte. Durch 26 meist lyrische Gedichte — darunter *The Watch on the Rhine* — ist auch für die schöne Litteratur genügend gesorgt. Die grammatischen Regeln finden sich, an Beispielen aus den Stücken entwickelt, in möglichst knapper Fassung unter diesen und können an den beigegebenen Uebungsstücken, die freilich in zusammenhanglosen Einzelsätzen bestehen, geprüft und befestigt werden. Die sonst guten grammatischen Darlegungen würden noch weit wertvoller sein, wenn sie so weit als möglich die oft so nahe liegenden Vergleichungen mit der Muttersprache andeuteten. Im ganzen kann dies Unterrichtswerk von Backhaus den besten dieser Art an die Seite gestellt werden, das besonders wegen der mafsvollen Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler bald beliebt werden dürfte.

3. Einführung in die englische Conversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Mit einer kurz gefafsten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler be-

arbeitet von K. Heine. VII u. 131 S. Hannover, u. Berlin. Verlag von Carl Meyer. Geb. 1,80 M.

Das dem schnell bekannt und beliebt gewordenen gleichartigen Werkchen Heines für französische Sprache genau nachgebildete Buch wird sich gewifs recht bald derselben Beliebtheit zu erfreuen haben: einmal, weil gerade die Gegenwart immer klarer erkennt, dafs eine lebende Sprache am sichersten und natürlichsten nach dem dem Aneignungsprozesse der Muttersprache folgenden Anschauungsprinzipe erlernt wird, dann aber, weil Heine die beiden gröfsten Klippen dieser Methode — Ueberanstrengung des Lehrers und Ueberbürdung der Schüler — geschickt und ohne Nachteil für das Endziel zu vermeiden versteht. Dies zeigt sich schon darin, dafs er zunächst mit den die Kinder umgebenden wirklichen Dingen: School, Room, Human, Body, Clothes beginnt und erst später zu den Bildern übergeht. Aber auch hier hütet er sich vor jeder Weitschweifigkeit, wählt stets die kürzeste und leichteste Frageform und giebt gleichzeitig die deutsche Bedeutung zu den in jedem Stücke vorkommenden Wörtern. Auch die »*Exercises,*« welche durch Beantwortung von Fragen, durch Anleitung zu Beschreibungen u. s. w. Gelegenheit für die Entfaltung des Denkens und Schreibens in der fremden Sprache bieten, verdienen besondere Anerkennung. Wenn ich noch hinzufüge, dafs durch Beigabe von leicht fafslichen Gedichten und sangbaren Liedern mit zweistimmigem Notensatz für anziehende Abwechslung gesorgt ist, sowie durch Beigabe einer 23 Seiten umfassenden Grammatik der systematische Bau der Sprache gezeigt wird, dann dürfte wohl jeder Freund der Anschauungsmethode begierig sein, die Heineschen Bücher kennen zu lernen und die Neigung verspüren, sie auf ihren praktischen Wert in seinem Unterrichte zu prüfen.

4. Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text und einem systematisch geordneten Wörterverzeichniss. Herausgegeben von Thora Goldschmidt. 4°, IV. u. 72 S. Leipzig, Ferdinand Hirt u. Sohn. 2.50 M.

Dieses Bilderwerk, von dem auch eine bereits in zweiter Auflage erschienene französische Ausgabe vorhanden ist, war im Original für dänische Sprache bestimmt. Es macht sich zu Aufgabe, gerade die Gegenstände darzustellen und vom Schüler betrachten und benennen zu lassen, die häufig im Unterrichte übersehen werden, aber trotzdem unserer nächsten Umgebung angehören und daher beim Gebrauche der Sprache im praktischen Leben beständig erwähnt werden. In 57 Bildertafeln werden wir, mit dem Schulraume beginnend, mit allen wichtigen und bemerkenswerten Dingen unserer Umgebung im Hause und Garten, Stadt und Dorf, Wald und Feld, Kunst und Handwerk, kurz in allen Verhältnissen und Jahreszeiten in der Weise bekannt gemacht, dafs die Bildertafeln je 40 bis 60 mit Zahlen versehene, klar und sauber dargestellte Abbildungen enthalten. Unter denselben findet sich dann das mit der entsprechenden Zahl versehene englische Wort, das sich so mit und an der Abbildung einprägen lernt. Gegenüber befindet sich:

1. Das auf die betreffenden Bilder bezügliche Fragstück mit der betreffenden Antwort, in der jedoch die ersteren nur durch die Zahl an-

gedeutet sind und dann von dem Schüler, bezw. der Schülerin durch das gehörige Wort ersetzt werden sollen z. B. *What is the first artisan you see in this picture? He is 1. he makes 3 and tubs of wood. He cuts up the wood into 4 and joins them with 5 to make 3 of them. Whom do you see in this kitchen and what is she doing? 10. She is standing before 1 stirring the food in 8 with a ladle, and she has 9 in her hand.*

2. *Questions and Exercisses,* Fragen, zu denen die Kinder die Antworten selbst finden sollen und Aufgaben zu Satzbildungen z. B. *Make short sentences, in which the following words are used: 11, 12, 14, 17, 18, 19, 24, 34, 37.*

3. Kurze Gedichte, Lieder, Sprüchwörter und Sentenzen, welche sich auf die dargestellten Verhältnisse beziehen. — Selbst nach dieser ziemlich genauen Beschreibung wird sich der Leser nur eine unklare Vorstellung von der Einrichtung dieses neuen, eigenartigen Lehrmittels machen können, jedoch so viel herausfinden, dafs die direkte Methode genau durchgeführt und dazu benutzt ist, den Schülern gerade das zum praktischen Gebrauch unumgänglich Nötige und dies unverlierbar fest und sicher einzuprägen. Denn indem sich das neu zu lernende fremde Wort unmittelbar mit der Sache verbindet wird es sich auch später beim Gebrauch der fremden Sprache ohne erst das Medium der Muttersprache in der Vorstellung wach zu rufen zur Verfügung stellen. Selbstverständlich ist die Verknüpfung noch inniger, wenn der Name ohne Gebrauch der Abbildung mit dem Dinge selbst eingeprägt ist. Da jedoch die Vorstellung des Gegenstandes mit dem Bilde erwacht, das Ding selbst aber in der Klasse nicht immer zu beschaffen ist, leistet das Bild immer noch weit bessere Dienste als das Wort. Ist aber der Gegenstand vorhanden, so hindert die Abbildung nicht den Gegenstnnd selbst vorzuzeigen. Zwar eignet sich das Werk seiner Anlage gemäfs mehr für Pensionate, Privatschulen und andere nicht, zu stark besetzte Klassen, doch wird es auch bald in unseren Mädchenschulen Eingang finden. In methodischer Beziehnng ist es für jeden Sprachlehrers bemerkenwert.

5. *The Literar Echo. A fortnightly Newspaper destined for the Study of the English Language edited by* Wilhelm Weber, Professor. Abonnement: M. 4 jährlich. Heilbronn a. H. Verlag von Eugen Sulzer.

Die freundliche Aufnahme, welche das oben genannte *Écho Littéraire* gefunden, hat Herausgeber und Verleger bewogen, seit 1898 die oben genannte, jetzt im zweiten Jahrgange stehende ebenso der Unterhaltung als Belehrung dienende Zeitschrift zur Befriedigung eingegangener Wünsche und Nachfragen einzurichten und erscheinen zu lassen. Gleich ihrer französischen Schwester besteht sie aus Haupt- und Nebenblatt, von denen das erstere kürzere Geschichten, Briefe, Gedichte, grammatische Aufgaben mit Lösung, das zweite aber einen längeren guten Roman [1]) enthält. Fortlaufende Anmerkungen, welche sich auf die Wortbedeutung und Aussprache beziehen, erleichtern die Lektüre und fördern die Be-

[1]) Im vorigen Jahre *The wonderful History of* Mr. Robert Dalfell by Mrs. Oliphant dies Jahr: The New Rector. A. Novel by Stanley J. Weyman.

lehrung. Wir sind überzeugt, dafs nicht nur der überaus billige Preis, sondern auch der gediegene Inhalt und die praktische Einrichtung dem Blatte viele Freunde gewinnen werden. Anheim zu geben wäre dem Herrn Herausgeber, ob sie nicht gleichzeitig in einer Nebenausgabe mit französischen Anmerkungen und Erläuterungen herzustellen wäre.

c. Für lateinische Sprache.

Berthold Otto's Lateinbriefe. Erster Brief 16 S. Gr. 8. Leipzig, K. Jentzsch's Verlag. 1898. 50 Pfg.

Wenn dies neue Unternehmen die Briefform mit anderen früheren gemein hat, so ist die Lehrweise hier doch nicht nur *mutatis mutandis*, sondern auch im Princip eine andere als die von Toussaint-Langerscheidt begründete Methode. Während dort der analytische Weg unter Inanspruchnahme des sympathetischen Interesse durch eine spannende Geschichte gewählt ist, herrscht hier die Synthese vor. Die »Wandlung des Thuworts«, d. h. die Konjugation des Zeitwortes macht hier den Anfang. Indem der Verfasser das Bewufstsein für die Bedeutung unserer Verbalendungen weckt, vergleicht er mit ihnen die lateinischen, prägt sie an bekannten Formen *ergo bibamus gratis* (!) sowie auf mnemotechnischem Wege (m, s, t = M(i)st) ein und knüpft Betrachtungen über Betonung, Länge und Kürze an. Hierauf wird das Präsenz und Imperfektum der 3. Konjugation an dem durch Zumpt eingeführten »*lego*« gebildet und an *scribere, colere, alere, acuere* und anderen Verben eingeübt. Ueberall wird auf ein bekanntes Fremdwort (akuter Magenkatarrh und dgl.) hingewiesen und somit die Einprägung ganz wesentlich erleichtert. Das erste Lesestück (S. 6) bietet nur solche Verbformen. Nach Behandlung der »Wunschformen« (Praesens und Imperfectum Conjunitivi) folgt die des »Bindegetön« (die Vocale e und u, welche die Personalendung anknüpfen) und einer Anleitung über die »Technik der Formenbildung«, wodurch »das Paradigmaunwesen« und das eben so geisttötende, als schwierige und mechanische Aneinanderreihen von Lauten und Lautklängen beseitigt und durch ein bewufstes Beurteilen der Formen ersetzt werden soll. Das nun folgende 2. Lesestück besteht wiederum aus etwa 60 Verbalformen. Nach weiteren Erklärungen über »Reihenbildungen« des Verb folgen 12 andere »Thuwörter« der 3. Konjugation, worauf der Brief mit dem 3. aus etwa 50 neuen Verbformen bestehenden Lesestücken und den Elementen über die Satzlehre schliefst.

Es ist nicht zu leugnen, dafs der Verfasser dieser auch für Schulzwecke bestimmten Briefe seine schwierige Aufgabe mit einem beachtenswerten methodischen Geschick behandelt, das ebenso die Schülernatur als die Eigenheit der Sprache berücksichtigt. Während er durch Bevorzugung des Verb und die Begründung der Formen den Anforderungen der Philologie gerecht wird, sucht er durch allerhand methodische Winke — das Einüben soll zu einem nach der Sekundenuhr betriebenen Sport gemacht werden, die Schüler sollen zur Vermeidung des Nacheinanderfragens in 3 Reihen geteilt werden, auch beim Spazierengehen soll geübt werden, die Resultate sollen zur Erhöhung des Reizes sorg-

fältig protokolliert werden u. dgl. m. — die Schülerarbeit so leicht und angenehm als möglich machen. Auch mufs lobend hervorgehoben werden, dafs er verspricht, alle Ausnahmen möglichst zu beschränken und die jetzt übliche Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische zu meiden. Wenn wir unser Endurteil auch erst nach Einsicht in die weiteren Briefe fällen dürfen, so kann man doch von diesem ersten Briefe sagen, dafs er wegen der Originalität und dem pädagogischen Takt alle Achtung verdient. Zweierlei möchten wir zur Erwägung stellen: 1) ob es nicht geraten wäre, statt der hier eingeführten Termini »Thuwort, Jetztzeit- und Vorzeitstamm, Vorzeitbericht« u. a. sich der altbekannten, später doch nicht zu entbehrenden Ausdrücke zu bedienen, und 2., ob die Lernfreudigkeit nicht bedeutend gefördert würde, wenn die Lesestücke wenigstens einige Sprichwörter und Sentenzen enthielten, die ja immerhin aus Verbformen bestehen könnten z. B. *Tum spiro, spero; Bis dat, qui cito dat; Qui dormit, non pecat.*

Zerbst, im Januar 1899. Otto Wendt, Rektor.

Die Psychologie in den für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Lehrbüchern, Leitfäden etc.

Von Dr. **Joh. Friedrich** in Würzburg.

III.

1. Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie. Für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium dargestellt von Dr. Th. Elsenhans. Mit 13 Textfiguren. 3. Aufl. Sammlung Göschen, 14. Bd. Preis 80 Pfg.
2. Psychologie im Umrifs. Eine Darstellung der Grundgesetze des Seelenlebens v. Dr. R. Eisler. Leipzig, S. Schnurpfeil. Wissenschaftliche Volksbibliothek, Buch 29, 30. — Preis 40 Pfg.
3. Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Für die Hand des Schülers bearbeitet von J. Helm, Kgl. Seminarinspektor. 5. Aufl. mit 9 Figuren. Bamberg, C. Buchner 1897.

1. Ein Meisterstück in ihrer Art ist die von Dr. Elsenhans gelieferte Darstellung der Psychologie. Dieser Grundrifs zeigt, dafs man ganz gut bei einer auch sehr gedrängten Uebersicht über das Seelenleben die modernen Errungenschaften und Forschungen mit einbeziehen kann. Besonderes zum Selbststudium erscheint es uns geeigneter als viele andere Leitfäden. In der Einleitung werden besprochen: Aufgabe und Einteilung der Psychologie, Geschichte der Psychologie sowie die Bedeutung der Psychologie. Die eigentliche Behandlung der Psychologie beginnt mit der Unterscheidung der Psychologie in eine empirische und eine rationale, wobei die Schwierigkeit und Unsicherheit der letzteren betont und hervorgehoben wird, dafs wirkliche Thatsachen nur die empirische Psychologie liefert, welche deshalb auch nur vorgeführt wird. Im I. Abschnitt »Seele und Körper« könnte eine etwas ausführlichere Darstellung der physiologischen und anatomischen Grundlagen der Psychologie dem Anfänger nicht

schaden. Die alte Lehre von den Seelenvermögen wird abgelehnt; wenngleich im Folgenden aus Gründen der Zweckmäfsigkeit und Klassifikation die Einteilung des Stoffes nach den Gesichtspunkten des Erkennens, Fühlens und Wollens beibehalten ist. Ob die Empfindungen und Vorstellungen immer mit Gefühlen der Lust und Unlust verknüpft sind, also einen »Gefühlston« haben (S. 33) ist sehr fraglich. Die Empfindung eines Blau, die Vorstellung eines Baumes ruft gewifs nicht immer ein Gefühl hervor; sie sind indifferent für das Gefühl. Ist ferner die subtile Unterscheidung zwischen Phantasie und Einbildungskraft gerechtfertigt? Im Gegensatze zu manchen Psychologen der Gegenwart wird das Wollen als ein einfacher und ursprünglicher Akt des Geisteslebens gefasst, der sich nicht näher beschreiben, aber in seinen Aeufserungen verfolgen läfst. Es wird mit Recht betont, dafs die Psychologie das Problem der Willensfreiheit nicht lösen, sondern der Ethik (und Metaphysik) nur Bausteine zu einer Beantwortung liefern kann. Zum Schlusse wird die Abhängigkeit der einzelnen Elemente der Seele von einander und ihre Verschlingung in einander kurz hervorgehoben. —

2. Eisler gibt eine sehr gelungene Uebersicht über den gegenwärtigen Stand der Psychologie, so dafs sein Schriftchen als recht empfehlenswert erscheint; zudem ist es äufserst billig. Dafs er veraltete und längst berichtigte Lehrsätze nicht mehr vertragen will, wie manche Psychologen noch immer thun, ist anzuerkennen. Es ist sonderbar, dafs man z. Zt. noch einen solchen Satz in einer Vorrede schreiben muss. Welch Gelächter würde sich erheben, wenn in einem Lehrbuche der Physik oder Chemie Sätze aufgestellt würden, die längst über den Haufen geworfen worden sind. Es ist kein erfreuliches Zeichen, dass in der Psychologie man sich dem Fortschritt eigensinnig widersetzt — wenigstens von manchen Seiten. Woher mag das wohl kommen? Eine Uebersicht über den Inhalt des Eislerschen Büchleins geben wollen, hiefse die ganze moderne Psychologie im Auszuge vortragen, was hier nicht als Aufgabe vorliegt. Es ist viel ausführlicher als die vorgenannten, frei von unzeitgemäfsen Hypothesen und behandelt auch Stoffe, die jene nicht oder wenig beachteten, z. B. psychophysischer Parallelismus, Schlaf, Traum, Hypnose. Bei der Lehre von der Raumvorstellung (§ 20) sind die Lokalzeichen als mitwirkend bei der Bildung der Raumvorstellung angenommen. Die eigentümliche Beschaffenheit einer Hautstelle, welche der Empfindung sich beigesellt und dann Lokalzeichen genannt wird, »dürfte« anatomisch ihren Grund haben in feinen Unterschieden der Gewebsstruktur und der Gruppierung und Zahl der Nervenfasern (S. 60). Dieses »Dürfte« ist ein sehr zweifelhaftes Argument, denn die Anatomie zeigt, dafs symmetrische Hautstellen gleiche anatomische Verhältnisse haben; ferner sagt uns unser Bewufstsein durchaus nichts von einer eigentümlichen Färbung der Empfindungen. Den Gefühlen werden nur zwei Eigenschaften beigelegt: Qualität und Intensität; es kommt ihnen aber noch die Eigenschaft der Dauer zu. —

3. Helm bestrebt sich, eine von Hypothesen und methaphysischen Zuthaten freie Darstellung der Psychologie zu geben. Eine sich an jeden

psychologischen Abschnitt anschliefsende erziehliche Verwertung des Gefundenen hält er für verfehlt, worin ihm wohl recht zu geben ist. Sein Buch soll nur ein Repetitionsbuch sein, das den Lehrer nicht ersetzen will. Die Einteilung des Stoffes in Vorstellen und Gemütsleben ist anfechtbar; denn die Subsumtion des Begehrens und der Gefühle und Affekte unter letzteres ist nicht so einleuchtend. Von den Gegenständen der inneren Erfahrung wird ausgesagt, dafs sie nicht mefsbar seien. Wäre diese so, dann könnte wohl kaum die Psychologie je eine exakte Wissenschaft werden. Die psychischen Akte verlaufen in der Zeit, haben Intensität, können also gemessen werden; bes. im Grenzgebiet, in der Psychophysik, ist das Messen leicht möglich. Die Quellen der Psychologie werden in 2 Zeilen abgethan. Auch die Beschreibung von Gehirn und Nervensystem ist sehr kurz. Die Geschwindigkeit der Nervenerregung ist in »Fufs« angegeben; warum keine Umänderung in ein zeitgemäfses Mafs? Mit der Behandlung der Empfindungslehre kann man im allgemeinen sich einverstanden erklären; nur wird eine bessere Definition der Empfindung nötig sein. An- und Abklingen der Empfindungen, Nachempfindungen, optische Täuschungen im engeren Sinn u. a. vermifst man. Die Einheit des Bewufstseins wird gleichsam konkretisiert und personifiziert gedacht als Konzentration aller geistigen Vorgänge im Ich. Die empirische Psychologie kann aber vom Bewufstsein nur das aussagen, dafs die Einheit auf seiner Enge beruhte, welche den getrennten Ablauf verschiedener Inhaltsreihen ausschliefst, und sich auf den innigen Zusammenhang der simultanen oder successiven psychischen Vorgänge gründet. Ob es freisteigende Vorstellungen giebt, möchte ich bezweifeln. Helm drückt sich auch sehr vorsichtig aus, indem er sagt, dafs diese »scheinbar lediglich durch ihre eigene Kraft« zurückkehren (S. 28). Die sogen. »freisteigenden« Vorstellungen haben nur eine grofse Reproduktionstendenz, welche sich auf die Eindringlichkeit stützt. Die sehr ausführlich gehaltene Lehre von der Reproduktion wäre einfacher und klarer geworden, wenn sie nach den Gesichtspunkten: Reproduktionsgrundlage,- tendenz und- motiv abgefafst wäre. Der Abschnitt über Zeit- und Raumvorstellung ist der modernen Psychologie gegenüber etwas dürftig an thatsächlichem Inhalt. Bei der Zeit vermifst man den Hinweis auf den Zeitsinn, die Schätzung der Intervalle, den Rhythmus u. s. f. Bei der Raumvorstellung ist die Herbart'sche Theorie als richtig angenommen. Jede Vorstellungsreihe soll sich — durch vor- und rückwärts Wiederholen — in eine Raumreihe umbilden lassen. Wäre dieses wirklich so, dann müfste ja auch die Vorstellung einer Tonreihe, z. B. einer Tonleiter, eine Raumvorstellung ergeben, was doch gewifs nicht behauptet werden kann. Die Lehre von der Aufmerksamkeit ist etwas kurz weggekommen. Der Abschnitt über die Leidenschaften (§ 36) stünde besser nach dem Paragraphen »Neigung und Hang.« Die Lehre von der Willensfreiheit gehört in die Ethik. In einer empirischen Psychologie nimmt es sich nicht gut aus, von dem Gewissen als dem göttlichen Funken im Menschen zu sprechen (S. 73). Die Gefühle fafst auch Helm als abgeleitete nicht als ursprüngliche und elementare Seelenthätigkeiten. Ich verweise deshalb auf schon oben (bei

I. II. etc.) Gesagte. Das Gefühl soll alle inneren Zuständen und alle Lebensäufserungen der See'e begleiten und wiederspiegeln. Was soll dieses »Wiederspiegeln« heifsen? Man kann Vorstellungen und Empfindungen haben, ohne dafs sich ein Gefühl bemerkbar macht. Die Einteilung der Gefühle in allgemeine oder formale und besondere oder qualitative ist nicht rein psychologisch. Bei den formalen Gefühlen wird zu viel Gewicht gelegt auf die Ideen. So soll die aesthetische Freude entstehen durch eine Uebereinstimmung von Objekten mit unsern Schönheitsideen. Jdeen sind das Resultat eines gröfseren Abstraktionsprocesses. Das Kind hat gewifs aesthetische Lust- und Unlustgefühle, ohne aesthetiche Jdeen zu besitzen. Ob die Kunst die Aufgabe habe, die Natur zu idealisieren, ist eine grofse Streitfrage. Wenn ferner das Schöne die Schwester des Guten wäre, wie wäre dann der Kampf prüder Orthodoxen gegen die Kunst (bes. gegen das Nackte) möglich? Bei der Lehre vom Affekt ist zu wenig Gewicht gelegt auf die Mitwirkung von Organempfindungen.

Litterarische Mitteilungen.

Wie den Lesern der N. B. bekannt ist, hat die von uns eingehend besprochene Schrift von E. Haeckel, »Die Welträtsel«, eine Reihe von Gegenschriften hervorgerufen, die den Inhalt der Welträtel nach den verschiedensten Seiten ernst bekämpfen; gegen diese Gegner Haeckels wendet sich nun Herr Schmidt in der Schrift: »Der Kampf um die Welträtsel«. Ernst Haeckel, die Welträtsel und die Kritik (64 S. Bonn, E. Straufs, 1900). Wie die Kritiker Haeckel nicht geschont haben, so schont auch Schmidt die Kritiker nicht, und zeigt ihnen, dafs sie im Eifer des Gefechts doch auch gar manchmal neben die Scheibe geschossen haben.

Der »deutsche Lehrerverein für Naturkunde«, welcher sich Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse als Ziel gesetzt hat, giebt in den Jahren 1900 bis 1905 neben dem Vereinsorgan »Aus der Heimat« (jährlich 6 Hefte) J. Sturms »Flora von Deutschland« in 12 Bändchen von je etwa 160 Seiten mit zusammen 600 farbigen und 120 schwarzen Tafeln heraus. Nicht nur die Abbildungen sollen von seltener Schönheit und Genauigkeit sein, sondern auch der Text soll nach den neuesten Ergebnissen der Wissenschaft und mit weitgehender Berücksichtigung der Biologie bearbeitet werden. Die Mitglieder erhalten jährlich gegen den geringen Beitrag von 1,90 M. bezw. 1,60 M. die Heimathefte und 2 Bändchen dieser Flora zugestellt. Im Buchhandel wird dieses Werk 30—36 M. kosten; es werden deshalb Natur- und besonders Pflanzenfreunde auf diesen Verein und seine Veröffentlichungen aufmerksam gemacht. Anmeldungen nimmt der Schriftführer Mittelschullehrer Bass, Stuttgart, Silberburgstrasse 79 I entgegen. Wir werden s. Z. auf das Werk zurückkommen.

Bücher und Zeitschriften.

Die Schriftleitung behält sich vor, über einzelne ihr zugesandte Werke besondere Besprechungen zu bringen.

Fischer, Dr., Das alte Gymnasium und die neue Zeit. 431 S. 6 M. Grofs-Lichterfelde, Gebel.

Göckel, Hauptlehr., Grundzüge der fachmännischen Schulaufsicht. 96 S. 1,20 M. Heidelberg, Wolff.

Hübler, Dr., Friedrich d. Gr. als Pädagog. 114 S. 2 M. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Gehrig, Kreisschulinspekt., J. J. Rousseau Leben und Schriften. 2. Bd. 88 S. 1 M. Neuwied, Heuser.

Maennel, Rektor, Das 19. Jahrhundert in der Halle'schen Schulgeschichte. 96 S. 1,80 M. Halle, Waisenhaus.

Hoensbroech, v., Das Papsttum und seine sozial-kulturelle Wirksamkeit. 1. Bd. Inquisition, Aberglaube, Teufelspuck und Hexenwahn. 683 S. 12 M. Leipzig, Breitkopf & Hertel.

Kalthoff, Dr. Pastor, Fr. A. Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit. 329 S. 4 M. Berlin, Schwetschke & S.

Wagner, Dr., Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preufsens um die Jahrhundertwende. 68 S. 80 Pf. Hannover, Hahn.

Hilsdorf, Lehrer, Ist der darstellende Unterricht (sog. Handfertigkeitsunterricht) Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach? 33 S. 50 Pf. Darmstadt, Saeng.

Boesch, Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. 132 S. 4 M. Leipzig, Diederichs.

Sergejenko, Wie L. Tolstoi lebt und arbeitet. 81 S. 2 M. Leipzig, Wigand.

Schoeller, Katholizismus u. Ultramontanismus. 42 S. 1 M. Zürich, Fässi & Beer.

Grofsmann, Die Menschenlehre oder das geistige Leben des Menschen. 432 S. 4,50 M. Stettin, Grofsmann.

Muthesius, K., Sem.-Lehr., Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung. 17.—19. Heft. gr. 8°. Gotha, E. F. Thienemann. 17. Rückert, Dr. Osk.: Ulrich Zwinglis Ideen zur Erziehung und Bildung. im Zusammenhang mit seinen reformatorischen Tendenzen dargestellt. 100 S. n 2.—. — 18. Stimpfl, Dr. J., Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. (Aus: »Päd. Blätter f. Lehrerbildg.«) 28 S. n —60. — 19. Kohlmeyer, Sem.-Lehrer O., Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus, zwei Schlagwörter in der Beurteilung des Unterrichtsbetriebes der mod. Volksschule. Eine Abwehr ungerechtfertigter Angriffe auf Volksschule und Seminar. III, 88 S. M. 1,80.

Grosse, Die Propheten des Alten Testamentes im christlichen Religionsunterricht. 36 S. 1 M. Bonn, Merlius & Weber.

Kahl, Dr. Sem.-Dir., Felbigers Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeichnen rechtschaffener Schulleute. 148 S. 1,50 M. Paderborn, Schöningh.

Platzhoff, E., Renan. 201 S. 3 M. Dresden, Reifsner.

Dressel, S. J., Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. 1026 S. 589 Fig. 15 M. Freiburg, Herder.

Heick, Die Kreuzzüge und das heilige Land. 175 S. 163 Abb. usw. 4 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing.

Scherer, Schulinsp., Pädagog. Jahresbericht. 52. Bd. 12 M. Leipzig, Brandstetter.

Tadd, J. L., Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst. Für Deutschland herausgeg. v. d. Lehrervereinig. für die Pflege der künstler. Bildung in Hamburg. 212 S. m. 330 Abb. 5 M. Leipzig, R. Voigtländer.

Bücher- und Zeitungsschau.

a. Bücher.

I. Geschichte der Pädagogik.

Fritsch, E. Ch. Trapp. Sein Leben und seine Lehre. 193 S. 4 M. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. — Lotze als Anthropolog von Seibert. 131 S. 2,50 M. Wiesbaden, Ferger. — Schäffer, Die phil. Grundlagen der Herbart'schen Pädagogik. 55 S. 1,20 M. Strafsburg, Heitz. — Erzieher, grofse. IV. Diesterweg v. Andreae. 112 S. 1,25 M. Leipzig, Voigtländer. — Türnau, R. Maurus. 72 S. 80 Pfg. München, Lindauer. — Riehl, Giord. Bruno. 2. Aufl. 56 S. 1,20 M. Leipzig, Engelmann. — — J. J. Rousseau, v. Gehrig. Leben und Schriften. 1. Band Rousseaus Leben und Bekenntnisse. 92 S. 1,20 M., 2. Bd. 88 S. 1 M. Neuwied. Heuser. — Hintz, Dr., Herbarts Bedeutung f. d. Psychologie. 28 S. 1 M. Berlin, Gaertner. — Bötte, Dr., J. Kants Erziehungslehre. 99 S. 1,50 M. Langensalza, H. Beyer & S. — Bartholomae, Die Förderung des Volksschulwesens im Staate der Hohenzollern. 157 S. 2 M. Düsseldorf, Schwann. — Sendler, R. und O. Kobel, Uebersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker. Beitrag zur Kulturgeschichte der Jetztzeit. 1. Bd. 1. Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, England, die englischen Kolonien, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Holland, die Burenstaaten, Belgien, Frankreich nebst Algier und Tunis. 366 S. 6 M. Breslau, M. Woywod. — Die Ethik von J. G. Fichte im Zusammenhang mit ihren philosoph. Voraussetzungen. 78. S. 1,50 M. Leipzig, Kößling. — Prafs, Schulrat, 27 Jahre im Schuldienst des Reichslandes Elsafs-Lothringen 78 S. Strassburg, Bull. — Leisner, Pädag. Umschau am Ausgang des 19. Jahrhunderts. 62 S. 80 Pfg. Leipzig, Klinckhardt. — Flügel, Zur Philosophie des Christentums. 126 S. 1,80 M. Langensalza, H. Beyer & S. — Stein, Giord. Bruno. 92 S. 1 M. Berlin, G. H. Anger. — A. Diesterweg, v. Sallwürk, 2. Bd. 435 S. 3,50 M. Langensalza, H. Beyer & S. — Schaefer, Die Erziehung der deutschen Jugend im Ausland. 219 S. 3,60 M. Leipzig. Gerhard. — Berthelt, F. A., Sein Leben und Wirken. 195 S. 1,50 M. Leipzig, Klinkhardt. — Schüren, Sem.-Dir., Leben und Schriften von Freye, Rektor. 2. Auflage 420 S. 5 M. Gütersloh, Bertelsmann. — Steiner, Dr., Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert. 1. Bd. 168 S. 2 M. Berlin, Cronbach. — Louis, G., G. Bruno, seine Weltanschauung und Lebensauffassung. 143 S. 2 M. Berlin, Felber. — Münz, M., Lazarus. 56 S. 1 M. Berlin, Dümmler. — Günther, Humboldt, Buch. 271 S. 2,40 M. Berlin, Hofmann & Co. — Volkelt, A., Schopenhauer, 392 S. 4. M. Stuttgart, Frommann. — Hübler, Dr., Friedrich der Grofse als Pädagog 114 S. 2 M. Göttingen, Wandenhoeck & Ruprecht. — Männel, Rektor, Das 19 Jahrhundert im Dienste der Halle'schen Schulgeschichte. 96 S. 1,80 M. Halle, Waisenhaus. — Boesch, Das Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. 132 S. 4 M. Leipzig, Diederichs. — Rückert, Dr. U. Zwinglis Ideen zur Erziehung und Bildung im Zusammenhag mit seinen reformatorischen Tendenzen. 100 S. 2 M., Gotha, Thienemann. — Dr. Kahl, Seminardirektor, Felbigers, Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. 148 S. 1,50 M. Paderborn, Schöningh. — Wienstein, Preufs. Pädagogen der Neuzeit. 185 S. 2,25 M. Arnsberg, Stahl.

II. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Kerl, Dr., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 219 S. 3 M. Gütersloh, Bertelsmann. — Hermann, Dr. Prof., Röm.-kath. und evangelische Sittlichkeit. 45 S. 60 Pf. Marburg, Elwert. — Ziegler, Prof., Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts. 27 S. 1 M. Dresden, Zahn & Jaensch. — Krause, Das Leben der menschlichen Seele und die Erziehung. 2. Tl. 392 S. 4 M. Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt. — Gizyki, Vom Baume der Erkenntnis. III. Gut und Böse. 822 S. 7,50 M. Berlin, Dümmler. — Lebensauffassung, Die einheitliche, als Grundlage für die soziale Neugeburt von Reinhardt. 424 S. 3,60 M. Strafsburg, Beust. — Paulsen, Dr., Die Gewifsheit der christlichen Weltanschauung im modernen Geistesleben. 47 S. 60 Pf. Stuttgart, Belser. — Bull, Die universelle einheitliche Philosophie. 211 S. 4 M. Leipzig, Friedrich. — Schellwien, Wille und Erkenntnis. 122 S. 2,40 M. Hamburg, Janssen. — Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. 448 S. 8 M. Leipzig, Grieben. — Günther, Wissenschaft, Glaube und Sozialpolitik. 36 S. 1,50 M. Berlin, Wattenbusch. — Welt, Die als That, Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage von Reinke, Prof. 483 S. 10 M. Berlin, Paetel. — Michalitsch, Prof. Dr., Haeckelismus und Darwinismus. Antwort auf Haeckels Welträtsel. 140 S. 1,70 M. Graz, Styria. — Drefsler, Dr., Vorlesungen über Psychologie. 236 S. 3,60 M. Heidelberg, Winter. — Nossig-Prochnik, Dr., Zur soziologischen Methodenlehre. 107 S. 1,50 M. Bern, Sturzenegger. — Ziehen, Prof. Dr., Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiolog.-experim. Psychologie. 79 S. 1,30 M. Berlin, Reuther & Reichardt. — Schwarz, Psychologie des Willens. 391 S. 6 M. Leipzig, Engelmann. — Kroell, San.-Rat, Der Aufbau der menschlichen Seele. 392 S. 5 M. Leipzig, Engelmann. — Willy, Die Krisis in der Psychologie. 253 S. 5 M. Leipzig, O. R. Reisland. — Ziel, E., Von heute. Gedanken auf der Schwelle des Jahrhunderts. 161 S. 2 M. Leipzig, Haessel. — Wundt, Völkerpsychologie. I. Bd. 627 S. 14 M. Leipzig, Engelmann. — Bölsche, Ernst Häckel. 359 S. 3 M. Dresden, Reifsner. — Wagner, Die sittlichen Grundkräfte. 91 S. 2 M. Tübingen, Laupp. — Eisler, Dr., Grundlagen der Erkenntnistheorie. 173 S. Leipzig, Schnurpfeil. — Schulte-Tigges, Philosoph. Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Tl.: Die mechanische Weltanschauung und die Grenze des Erkennens. 117 S. 1,80 M. Berlin, Reimer. — Giefsler, Dr., Die Gemütsbewegungen und ihre Beherrschung. 68 S. 1,20 M. Leipzig, Barth. — Philosophische Begriffe und Ausdrücke, Wörterbuch der, quellenmäfsig bearbeitet von Eisler. Berlin, Mittler & S. — Baldwin, Das soziale und sittliche Leben erklärt durch die seelische Entwicklung. Übers. von Ruedemann. 466 S. 12 M. Leipzig, Barth. — Birt, Deutsche Wissenschaft im 19. Jahrhundert. 18 S. 40 Pf. Marburg, Elwert. — Schumann, Die Grundzüge der pädag. Pathologie. 108 S. 1,20 M. Weimar, R. Wagner Sohn. — Zehnder, Prof. Dr., Die Entstehung des Lebens. Aus mechanischen Grundlagen entwickelt. II. 240 S. 66 Abb. 6 M. Tübingen, Mohr. — Baumann, Prof., Haeckels Welträtsel nach ihren starken und schwachen Seiten. 94 S. 1,25 M. Leipzig, Dieterich. — Ufer, Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. I. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. 460 S. 8 M. Altenburg, Bonde. — Loofs, Prof. Dr., Anti-Haeckel. 78 S. 1 M. Halle, Niemeyer. — Schultze, Psychologie der Naturvölker. 392 S. 10 M. Leipzig, Veit & Co. — Bode, Die Lehren Tolstois. 100 S. 2 M. Weimar, Bode. — Ziehen, Prof. Dr., Die Ideenassociation des Kindes. II. 59 S. 1,60 M. Berlin, Reuther und Reichard. — Kalthoff, Dr., Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit. 329 S. 4 M. Berlin, Schwetschke & Sohn. — Grafsmann,

Die Menschenlehre oder das geistige Leben des Menschen. 432 S. 4,50 M. Stettin, Grafsmann. — Stimpfl, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. 28 S. 60 Pf. Gotha, Thienemann. — Messer, Dr., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. 51 S. 1,28 M. Berlin, Reuther & Reichard. — Klaatsch, Dr. Prof., Grundzüge der Lehre Darwins. 173 S. 1 M. Mannheim, Bensheimer.

III. Allgemeine Pädagogik.

Matthias, Dr. Schulrat, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? 3. Aufl. — Römpler, Schulr., Die Form des Unterrichts. 2 Aufl. 199 S. geb. 3 M. Plauen, Kell. — Martig, Lehrbuch der Pädagogik. 3 Aufl. 183 S. Bern, Schmid und Francke. 2 M. — Schuppe, Was ist Bildung? 27 S. 80 Pf. Berlin, Gaertner. — Horvarth, Erziehender Unterricht. Darstellung seiner spychologisch-pädag. Grundlagen. 188 S. 2,50 M. Leipzig, Dürr. — Fischer, Ueber das künstlerische Prinzip im Unterricht. 41 S. 80 Pf. Grofs-Lichterfelde, Gebel. — Kohlmeyer, Seminarlehrer, Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus 88 S. 1,80 M, Gotha, Thienemann.

IV. Besondere Pädagogik.

1. Methodik.

Hilsdorf, Lehrer, Ist der darstellende Unterricht (sogen. Handfertigkeitsunterricht) Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach? 33 S. 50 Pf. Darmstadt, Saeng. — Religionsunterricht, evangl. Grundlegung und Präparationen. Hrsg. von Sem.-Oberl. Dr. A. Reukauf und Oberl. E. Heyn. Leipzig, E. Wunderlich. Bauer, G.: Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten. Präparationen f. d. evang. Religionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule u. d. Unterklassen höh. Schulen. 359 S. 3,20 M.; Bauer, Gust.: Richtergeschichten. Gille, Ghard., Israelit. Königsgeschichten. Präparationen für den evang. Religionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule und den Unterklassen höh. Schulen. 279 S. 3,60 M. — Tischendorf, Jul. und A. Marquard, Schuldirektor, Theorie und Praxis des Fortbildungsschulunterrichts. Präparationen f. d. Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. 3. Tl. Das 3. Fortbildungsschuljahr. 264 S. m. Fig. 2,80 M. Leipzig, E. Wunderlich. — Pfeiffer, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. 252 S. 2,80 M. Leipzig, Hahn. — May, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart. 114 S. 1,60 M. Düsseldorf, Schwann. — Lehmensik, Sem.-Oberl., Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. 32 S. 80 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Baumann, Zehn Jahre Arbeitsunterricht. 63 S. 1 M. Hildesheim, Helmcke — Hertels Form-Unterricht, ein methodischer Fortschritt auf dem Gebiet des Anschauungsunterrichts von Koch. 22 S. 60 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Oberländer, Dr., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 6 Aufl. v. Schuldirektor Weigeldt. 332 S. Leipzig, Dr. Seele & Co. — Kimmich, Die Zeichenkunst. Methodische Darstellung des gesamten Zeichenwesens. 2 Bde. 582 S. 1091 Fig. 57 Taf. geb. 25 M. Leipzig, Göschen. — Mittenzwey, Schuldirektor, 40 Lekt. über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 3. Aufl. 189 S. Wiesbaden, Behrend. 2 M. — Brückmann, Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch, den Knabenhandfertigkeitsunterricht mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht zu verbinden. 62 S. 11 Taf. 1,50 M. Leipzig, Frankenstein und Wagner. — Zander, Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesund-

heit. 146 S. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner. — Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höh. Schulen von Thrändorf und Meltzer. 1. Heft: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias und das erste Hauptstück. Präparationen nach psychol. Methode. 116 S. 2 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Hertel, Der Unterricht im Formen als intensiver Anschauungsunterricht. 1. 120 S. m. 16 Tafeln. 4,50 M. Gera, Hofmann. — Biedermann, Prof., Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. 2 Aufl. 37 S. 80 Pf. Wiesbaden, Bergmann. — Die erziehliche Knabenhandarbeit von Moian, deutsch von Petzel. 50 S. 1,20 M. Leipzig, Ungleich. — Baumann, Prof., Schulwissenschaften. 44 S. 75 Pf. Leipzig, Dieterich. — Sprachunterricht, Beiträge zur Theorie und Praxis der deutschen, v. Lüttge. 156 S. 1,60 M. Leipzig, Wunderlich. — Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart von H. Weigand u. Tecklenburg. V. E. Kornrumpf. Pr. Schm. 1900. 1. 2. — Brammer, Neue Bahnen für den Religionsunterricht. 1. 206 S. 3 M. Braunschweig, Wollermann. — Henck, Reform des Lese-, Schreib- und Sprach-Unterrichts in der Elementarklasse. 63 S. 1 M. Berlin, Oehmigke. — Deutsche Aufsätze zur Belebung und Vertiefung des Gesamtunterrichts. Für Oberklassen d. Volks- und Bürgerschulen, sowie f. d. Mittelklassen höh. Lehranstalten bearb. 2 Bde. von Kleinschmidt. Leipzig, F. Brandstetter. 1. Aufsätze zum Unterricht in Religion, Litteratur, Geschichte und Geographie. 253 S. — 2. Aufsätze 1. über Menschenleben u. Menschenarbeit, 2. aus dem Gebiete des Unterrichts in Hauswirtschafts- und Gesundheitslehre, Naturgeschichte und Naturlehre, 3. über Jahreszeiten und Witterung. 237 S. à 3 M. — Grosse, Die Propheten des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht 36 S. 1 M. Bonn, Markus und Weber. — Schneider, Lehrer, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht; Entstehung, Entwicklung und Veranschaulichung; desselben unter Bezugnahme auf die physiologische Psychologie. 87 S. 1,60 M. Berlin, Reuther und Reicher O. — Tadd, S. Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst. Für Deutschland herausgegeben v. d. Lehrervereinigung f. d. Pflege d. künstlerischen Bildung in Hamb. 212 S. 330 Abbild. 5 M. Leipzig, Voigtländer. — Beetz, Schuldir., Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht. I. u. II. 69 u. 40 S. 80 u. 60 Pf. Osterwieck, Zickfeldt.

2. Schulorganisation, Schulverwaltung, Erziehungsfragen usw.

Trüper, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. 34 S. 50 Pf. Langensalza, Beyer & S. — Hinter der Mauer, Beiträge der Schulreform mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts. 92 S. 1,50 M. Marburg, Elwert. — Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan der achtklassigen Bürgerschule von Pfeifer, Rekt. 248 S. 4,60 M. Gotha, Thienemann. — Dahn, Prof., Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. 164 S. 2 M. Kiel, Lipsius & Tischer. — Schultze, Dr., Freie öffentliche Bibliotheken, Volksbibliotheken und Lesehallen. 362 S. 6 M. Stettin, Dannenberg & Co. — Mädchenerziehung und Frauenberuf von Wollberg, Dr. 168 S. 2 M. Berlin, Öhmigke. — Beetz, Schuldir., Kindergartenzwang. 50 S. 80 Pf. Wiesbaden, Behrend. — Die Bearbeitung pädagogischer Themen von Schwochow, Rekt. 3. Aufl. 311 S. Gera, Th. Hofmann. — Koch, Die Bauart und Einrichtung der städt. Schulen in Frankfurt a. M. 20 S. 1,50 M. Frankfurt, Auffahrt. — Reishauer, Der Militärdienst der Volksschullehrer. 3. Aufl. 60 Pf. Leipzig, Klinckhardt. — Rehmke, Prof., Der Schulherr. 31 S. 60 Pf. Frankfurt a. M., Kesselring. — Fischer, Dr.,

Das alte Gymnasium und die neue Zeit. 431 S. 6 M. Grofs-Lichterfelde, Gebel. — Göckel, Hauptlehrer, Grundzüge der fachmännischen Schulaufsicht. 96 S. 1,20 M. Heidelberg, Wolff.

V. Deutsche Sprache und Litteratur.

Krumm, J. Fr. Hebbel. 127 S. 1,60 M. Flensburg, Huwald. — Schmidt, E., Lessing. 2 Bde. 2. Aufl. 715 u. 656 S. 18 M. Berlin, Weidmann. — Sütterlin, Prof. Dr., Die deutsche Sprache der Gegenwart. 381 S. 5,40 M. Leipzig, Voigtländer. — Geist, Dr., Wie führt Goethe sein titanisches Faustproblem, das Bild seines eigenen Lebenskampfes, vollkommen einheitlich durch? 227 S. 6 M. Weimar, H. Böhlaus Nachf. — Stifter's ausgewählte Werke von Kleinecke. 2. Bd. 4 M. Leipzig, Reclam. — Stifter's ausgewählte Werke in 6 Bdn. herausgeg. von Fürst mit Biogr. Geb. 4 M. Bunte Steine und Erzählungen. 1. Bd. Geb. 1,50 M. Studien. 2. Bd. 3 M. — Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen. 2. Aufl. 242 S. 2,80 M. Leipzig, Teubner. — Lorenz, Die Litteratur am Jahrhundert-Ende. 250 S. 3 M. Stuttgart, Cotta. — Börne's, L. gesammelte Schriften von Klaar. 3. Bd. geb. 6 M. Hamburg, Hoffmann & Comp. — Ludwigs, O. Werke von A. Bartels mit Biographie und Charakteristik. 2. Bd. geb. 4 M. Leipzig, Hesse. — Erdmann, Die Bedeutung des Wortes. 218 S. 3,60 M. Leipzig, Avenarius. — Suchier u. Birch-Hirschfeld, Prof. DD., Geschichte der französischen Litteratur. 143 Abb. 23 Taf. etc. 733 S. 14 M. Leipzig, Bibl. Institut. — Brandes, Die Litteratur des 19. Jahrhunderts. 1. 248 S. 5 M. Leipzig, Veit & Co. — Stier, Lehrbuch der franz. Sprache für Fortbildungsschulen, Seminare usw. 224 S. 2,50 M. Cöthen, O. Schulze. — Frey, C. F. Meyer, sein Leben und seine Werke. 384 S. 6 M. Stuttgart, Cotta. — Brandes, Menschen und Werke. Essays. 3. Aufl. 560 S. Geb. 11 M. Frankfurt a. M., Litt. Anstalt. — Berthold, Bücher und Wege zu den Büchern. Berlin, Speemann. 8 M. — Köster, Gottfr. Keller. 142 S. 2,40 M. Leipzig, Teubner. — Hebbels sämtl. Werke von A. Stern. 4. Bd. Hamburg, Hoffmann & Comp. — Karpeles, H. Heine. Aus seinem Leben und aus seiner Zeit. 347 S. 7,50 M. Leipzig, Titze. — Homers Werke mit Einleitung von Klee. Geb. 1,75 M. Leipzig, Hesse. — Meyer, Dr., Die deutsche Litteratur des 19. Jahrhunderts. 966 S. 10 M. Berlin, Bondi. — Lubinski, Litteratur und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. 3. u. 4. Bd. à 2 M. Berlin, Cronbach. — Wurzbach, G. A. Bürger. 382 S. 7 M. Leipzig, Dieterich. — Borinski, Lessing. 196 u. 230 S. 4,80 M. Berlin, Hofmann & Co. — Witkowski, Goethe, (Lothar, Dichter und Darsteller I). 270 S. 153 Abb. usw. 4 M. Leipzig, Seemann. — Weltrich, Prof., Fr. Schiller. 1. Bd. 10 M. Stuttgart, Cotta. — Deutsche Dichter in Auswahl fürs Volk von H. Houben. Berlin, Kitzler. — Sergejenko, Wie Tolstoi lebt und arbeitet. 81 S. 2 M. Leipzig, Wigand. — Aus dem Goethejahr. 2,40 M. Leipzig, Teubner.

VI. Geschichte.

Gutenberg in Mainz. 2 M. Mainzer Verlagsanstalt und Druckerei. — Pfister, Das deutsche Vaterland im 19. Jahrhundert. 728 S. 6 farb. Karten. geb. 8 M. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. — Janssen, Johs., Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 3. Bd. Die pol.-kirchliche Revolution der Fürsten und der Städte und ihre Folgen für Volk und Reich bis zum sogenannten Augsburger Religionsfrieden von 1555. A. u. d. T.: Allgem. Zustände des deutschen Volkes seit dem Ausgang der sozialen Revolution bis zum sog. Augsburger Religionsfrieden von 1555. 17. u. 18. Aufl. von Ludw. Pastor. 831 S. 8 M. Freiburg i. B., Herder. — Das goldene Buch des deutschen Volkes an der Jahrhundertwende. Eine

Überschau vaterländischer Kultur und nationalen Lebens in 76 Einzeldarstellungen aus der Feder hervorragender Fachmänner usw. 37 Kunstbeilagen. 357 S. Geb. 30 M. Leipzig, Weber. — Büchner, A., Prof., Das tolle Jahr. Erinnerungen. 379 S. Geb. 5 M. Giefsen, E. Roth. — Löwenthal, Dr., Die religiöse Bewegung im 19. Jahrhundert. 148 S. 2 M. Berlin, Cronbach. — Geschichte, Grundrifs der preufs.-deutschen sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Geschichte vom Ende des dreifsigjährigen Krieges bis zur Gegenwart von Wolff, Prof. 232 S. Geb. 3,60 M. Berlin, Weidmann. — Historische Methode d. H. von Below von Lamprecht. Eine Kritik. 50 S. 1 M. Berlin, Gaertner. — Kulturverhältnisse, Die, des deutschen Mittelalters von Zehme, Dr., Oberl. 215 S. Geb. 2 M. Leipzig, Freytag. — Boos, Prof., Geschichte der rhein-Städtekultur. 3. Bd. 6 M. Berlin, Stargardt. — Rösemeier, Dr., Die Arbeiter im 19. Jahrhundert. 160 S. 2 M. Berlin, Cronbach. — Schiller, Dr., Weltgeschichte. 1. Bd. Altertum. 689 u. 78 S. 8 M. Berlin, Spemann. — Riehl als Kulturhistoriker von Simonsfeld. 62 S. 2 M. München, Franz. — Henne-am-Rhyn, Handbuch der Kulturgeschichte. Leipzig, Wigand. — Zeitgenössische Selbstbiographien. Berlin, Schuster & Löffler. — Hoensbroech, Gr. v., Das Papsttum und seine sozialkulturelle Wirksamkeit. 1. Bd. Inquisition, Aberglaube, Teufelswesen und Hexenspuck. 683 S. 12 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — Heyck, Die Kreuzzüge und das heilige Land. 175 S. 163 Abb. usw. 4 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Kaufmann, Politische Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert. 706 S. 10 M. Berlin, Bondi.

VII. Religion.

Leben Jesu, Das, von Bang. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. 3. Aufl. 206 S. 2 M. Leipzig, Wunderlich. — Die Wunder Jesu in der Schule v. Prof. Otto. 37 S. 80 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Gemböck, Versuch e. Begründung der Ideen des Christentums auf der Basis einer natürlichen Welt- und Lebensanschauung. 35 S. 60 Pf. Leipzig, Friedrich. — Trost, Das protest. Prinzip und das christliche Volk. 30 S. 60 Pf. Berlin, Schwetschke & S. — Seydel, Jesus Christus im Lichte modernen Denkens. 174 S. 2,50 M. Berlin, Duncker. — Sell, Prof., Zukunftsaufgaben des deutschen Protestantismus im neuen Jahrhundert. 36 S. 75 Pf. Tübingen, Mohr. — Kirchliche Fälschungen von Thudichum. Berlin, Schwetschke & S. — Leben Jesu in hist. prag. Darstellung von Bang. I. 156 S. 1,20 M. Leipzig, Wunderlich. — Katholizismus als Prinzip des Fortschritts von Prof. Schell. 7. Aufl. 126 S. 1,20 M. Würzburg, Göbel. — Löhr, Prof. Dr., Geschichte des Volkes Israel. 168 S. 2 M. Strafsburg, Trübner. — Harnack, Dr. Prof., Das Wesen des Christentums. 189 S. 3,20 M. Leipzig, Hinrichs. — Steudel, Past., Der religiöse Jugendunterricht. II. Der systematische Aufbau. 338 S. 6,50 M. Stuttgart, Kielmann. — Christentum, Modernes, von Hechler. 1,50 M. Leipzig, Baum. — Cornill, Prof. Dr., Der israel. Prophetismus. 3. Aufl. 184 S. 1,50 M. Strafsburg, Trübner. — Hauck, Prof. Dr., Kirchengeschichte Deutschlands. 2. Tl. Karolingerzeit. 2. Aufl. 2. Hälfte. S. 401—842. Leipzig, Hinrichs. — Schoeller, Katholizismus und Ultramontanismus. 42 S. 1 M. Zürich, Fässi & Beer. — Platzhoff, E., Renan. 201 S. 3 M. Dresden, Reifsner.

VIII. Geographie.

Kutzen, Prof. Dr., Das deutsche Land. 4. Aufl. gänzl. umgearb. von Dr. Seinecks. 116 Karten und Abb. 5 farb. Karten und Tafeln. 602 S. 10 M. Breslau, Hirt. — Prüll, Aus der Himmels- und Länderkunde. 186 S. 2 M. Leipzig, Wunderlich. — Berzeviczy, Italien.

Reisebilder und Studien. 30 Bildertaf. 6 M. Leipzig, Friedrich. — Müller, Prof., Der Oberflächenbau Deutschlands. 144 S. Geb. 1,80 M. München, Franz. — Wlast, Südafrika. Entwicklungsgeschichte und Gegenwartsbilder. 310 S. 3,50 M. Berlin, Schall. — Seidel, Transvaal, die südafr. Republik hist., geogr., pol., wirtsch. dargestellt. 541 S. 7,50 M. Berlin, A. Verein f. deutsche Litt. — Land und Leute. Monographien zur Erdkunde von Scobel. II. Cuba von Deckert. 116 S. 96 Abb. Geb. 3 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Weise, Prof. Dr., Die deutschen Volksstämme und Landschaften. 128 S. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

IX. Naturkunde.

Aus Natur- und Geisteswelt. III. Haacke, Dr. Bau und Leben des Tieres. 140 S. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner. — Tierkunde unter grundsätzlicher Betonung der Beziehungen zwischen Lebensverrichtungen, Körperbau und Aufenthaltsort der Tiere. 3. Aufl. 436 S. geb. 4,80 M. Leipzig, Freytag. — Ahrens, Prof., Die Entwickelung der Chemie im 19. Jahrhundert. 39 S. 1 M. Stuttgart, Enke. — Hollemann, Prof., Lehrbuch der Chemie. II. Anorganische Chemie. 440 S. geb. 10 M. Leipzig, Veit & Co. — Klein & Riecke, Über angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an höheren Schulen. 252 S. 84 Abb. 6 M. Leipzig, Teubner. — Experimentierbuch f. d. Elementarunterricht in der Naturlehre v. Rosenberg, Dr. 2. Tl. 114 S. m. 104 Fig. 1,40 M. Wien, A. Hölder. — Chun, Prof., Aus den Tiefen des Weltmeeres. Schilderungen v. d. deutschen Tiefsee-Expedition. (12 Lfg.) I. Lfg. (64 S. Abb.) 1,50 M. Jena, Fischer. — Arendt, Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente. 822 S. 878 Abb. 1 Tafel. 20 M. Hamburg, Voſs. — Fock, Über die Grundlagen der exakten Naturforschung. 127 S. 3 M. Berlin, Meyer & Müller. — Ernährung u. Volksnahrungsmittel von Prof. Frentzel. 121 S. 6 Abb. 2 Taf. geb. 1,15 M., Leipzig, Teubner. — Krafft, Prof. Dr. F., Kurzes Lehrbuch der Chemie. Anorganische Chemie. Mit zahlreichen Holzschn. und 1 (farb.) Spectraltafel. 4. Aufl. 506 S. 9 M. Wien, F. Deuticke. — Hertwig, Lehrbuch der Zoologie. 5. Aufl. 622 S. 11,50 M. Jena, Fischer. — Prantl's Lehrbuch der Botanik. 11. Aufl. 455 S. 4,60 M. Leipzig, Engelmann. — Naturwissenschaftl. Hausschatz. I. Physik 1: von Blochmann. 249 S. 5 M. Stuttgart, Strecker & Schröder. — Haacke und Kuhnert, Das Tierleben der Erde. 1. Lfg. 48 S. 1 M. Berlin, Oldenbourg. — Dressel, S. I. Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und den Selbstunterricht. 1026 S. 589 Fig. 15 M. Freiburg, Herder.

X. Mathematik.

Simon, Geometrie für höhere Bürgerschulen (Realschulen) und Lehrer-Seminarien. 5. Aufl. 80 S. 1 M. Breslau, Hirt. — Ganter und Rudio, Proff., Die Elemente der analytischen Geometrie. I. 180 S. Geb. 3 M. Leipzig, Teubner.

b) Zeitschriften und Sammelwerke.

Pädagogischer Jahresbericht von H. Scherer. Bd. 52. 12 M. Leipzig, Brandstetter. — Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten von Muthesius. H. 1—12. 12 M. Gotha, Thienemann. (P. Bl.) — Deutsche Schule von Rifsmann. H. 1—12. 8 M. Leipzig, Klinkhardt. (D. Sch.) — Evangelisches Schulblatt v. Horn und Hollenberg. H. 1—12. Gütersloh, Bertelsmann. (E. Sch.) — Praxis der Erziehungsschule von Just. H. 1—6. 4 M. Altenburg, Pierer. (Pr. E.) — Pädagogische Studien von Dr. Schilling. H. 1—6. 6 M.

Dresden, Bleyl & Kaemmerer. (P. St.) — Österreichische Schulbote von Frisch. H. 1—12. 7,20 M. Wien, Pichler Witwe & S. (Ö. Sch.) — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Erismann. H. 1—12. 16 M. Hamburg, Vofs. (Z. Sch.) — Blätter für die Schulpraxis von Böhm. H. 1—6. 3 M. Nürnberg, Korn. (Bl. Sch.) — Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht von Dr. Bartels. H. 1—12. 8 M. Frankfurt a. M., Diesterweg. (Rh. Bl.) — Schweiz. pädagogische Zeitschrift von Fritschi und Stucki. H. 1—6. 4 M. Zürich, Orell & Füfsli. (Sch. p. Z.) — Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik von Vogt. 32. Bd. 5 M. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. (J. f. P.) — Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel u. Rein. H. 1—6. 6 M. Langensalza, Beyer & S. (Z. f. Ph. u. P.) — Zeitschrift für pädagog. Psychologie von Dr. Kemsies. H. 1—6. 8 M. Berlin, Walther. (Z. f. päd. Ps.) — Die Lehrerin von M. Loeper-Housselle. H. 1—24. 6 M. Gera, Th. Hofmann. (L.) — Die deutsche Fortbildungsschule von O. Pache. Nr. 1—12. 2,80 M. Wittenberg, Herrosé. — Blätter für Knabenhandarbeit von Dr. Pabst. Nr. 1—12. 3 M. Leipzig, Frankenstein & Wagner. — Der Bildungsverein von H. Schultze. Berlin NW., Gesellschaft f. Verbreitung von Volksbildung, Lübeckerstr. 6. — Pestalozzi-Studien von Seyffarth. Nr. 1—12. 2,40 M. Liegnitz, Seyffarth. — Der deutsche Schulmann von J. Meyer. Nr. 1—12. 7,20 M. Dessau, Österwitz & Voigtländer. (D. Sch.) — Jugendschriften-Warte von Wolgast. Nr. 1—12. 1,20 M. Hamburg, Rudolphische Buchh. Nachf. — Pädagogische Zeitung von Röhl. Nr. 1—52. 7 M. Berlin, R. Scheibe. (P. Z.) — Allg. deutsche Lehrerzeitung von Dr. Jahn und Arnold. Nr. 1—52. 8 M. Leipzig, Klinkhardt. (A. L.) — Der prakt. Schulmann von Dr. Sachse. H. 1—8. 10 M. Leipzig, Brandstetter. (Pr. Sch.) — Aus der Schule — für die Schule von Falke. H. 1—12. 4,80 M. Leipzig, Dürr. — Praxis der Volksschule von Rosenkranz. H. 1—12. 5 M. Halle, Schroedel. — Die Mittelschule und höhere Mädchenschule von Milschke. H. 1—24. Halle, Schroedel. — Deutsche Zeitschrift f. ausländ. Unterrichtswesen von Dr. Wychgern. V. H. 1—4. 10 M. Leipzig, Voigtländer. (Z. f. ausl. Uw.) — Pädagog. Monatshefte von Griebsch. Zeitschrift für deutsch-amerikanisches Schulwesen. I. 1—10. Milwaukee Wisc., Herold & Co. (P. M.) — Die Umschau. Übersicht über die Forschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst von Dr. Bechthold. Nr. 1—52. 10 M. Frankfurt a. M., Bechthold. — Deutsche Stimmen. H. 1—24. 6 M. Köln, Verlag der D. Stimmen. — Blätter f. Haus- u. Kirchenmusik von Rabich. H. 1—12. 6 M. Langensalza, Beyer u. S. — Das litterarische Echo. Halbmonatsschrit für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M. — Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer; vierteljährlich 4 M.

Abhandlungen.

I. Geschichte der Pädagogik.

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart. Z. f. Ph. u. P. VII. 2 ff. — Die Erziehung des Willens bei Locke. Bl. Schpr. XI. 1. — Beiträge zur Geschichte der bayrischen Volksschule insbesondere im XIX. Jahrhundert. Bl. Schpr. XI. 2, 3, 4, 5. — Das Volksschulwesen in Italien. Z. f. ausl. U. V. 1. — Das Volksschulwesen in Finland. Z. f. ausl. U. V. I. — Dörpfeld als Persönlichkeitspädagoge. Pf. E. XIV. 1. — Dörpfelds Sozialpädagogik. E. Sch. 1900. 5. — Das russische Elementarschulwesen. Z. ausl. U. V. 2. — Das norwegische Volksschulwesen. Z. ausl. U. V. 2. — Die Reorganisation des schwed. Volksschulwesens. Z. ausl. U. V. 1. — Das Volksschulwesen in Italien von Braun. D. Z. f. ausl.

Uw. V. 1. — K. v. Raumer Rh. Bl. v. Dr. Bornemann. 1900. 5/7. — Rückblicke an der Jahrhundertwende von Beyer. Rh. Bl. 1900. 7. — J. Iselin u. d. Philanthropen v. Zeitz. Pr. Sch. 1909. 7. — Drefsler, von Israel. P. Bl. 1900. 3. — L. v. Strümpel von Dr. Spetzner. D. Schm. III. 6. — Falk Dr., Staatsminister, von Wulkow, Rh. Bl. 1900. 9. — Diesterweg und die soziale Frage von Rebhuhn. D. Sch. IV. 10.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Einiges über Anschauen und Denken in ihrem Verhältnis zu einander von Grabe. D. Sch. III. 12. — Vom Einflufs der Gesellschaft auf die psychische Entwicklung des Individuums von Reuschert. P. St. 1900. 1 2. — Zur Methodik der Kinderpsychologie. Z. f. päd. Ps. II. 1. — Wert der Kinderpsychologie f. den Lehrer von Dr. Stimpfl. P. Bl. 1900. Nr. 6, 7, 9. — Idealismus von Dr. Spielmann. Pr. V. IX. 12. — Der Einflufs der Volksbildung auf die wirtschaftl. Entwicklung des Volkes v. Dr. Lehmann. D. Sch. 1899. 11. — Die psychologischen Grundprincipien der Pädagogik v. Dr. Huther. Z. f. päd. Ps. II. 2. — Die Psychologie bei Herbart und bei Wundt von Felsch. Z. f. Ph. u. P. VII. 3, 4.

3. Allgemeine Pädagogik.

Die Pädagogik als Bildungswissenschaft von Dr. Uphues. D. Schm. III. 2. 3. — Erziehungswissenschaft und pädag. Pathologie von Dr. Mehner. D. Schm. III. 4. 5. — Das Verfahren des Selbstfindens im ersten Schulunterricht von Drewke. Rh. Bl. 1900. 3. — Kritische Streifzüge auf dem Gebiet der Sozialpädagogik von Dr. Gramzow. D. Sch. IV. 2. 3. 4. — Individual- und Sozialpädagogik von Müller. D. Sch. IV. 6.

4. Besondere Pädagogik.

a) Methodik.

Inwiefern ist im anthropologischen Unterricht der Volksschule die Pathologie zu berücksichtigen? von Pilz. Pr. Schm. 1899. 8. — Die Methoden des modernen Sprachunterrichts v. Dapprich. P. M. I. 1. — Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts von Lobsien. P. St. 1900. 1. 2. — Das Lesebuch im Mittelpunkt des Deutschunterrichts im Lichte der Gegenwart von Rühlmann. Pr. Schm. 1899. 8. — Bemerkungen zur Ausbildung des ästhetischen Geschmackes durch den Unterricht. Öst. Schb. 1900. 1. — Unsere Rechtschreibung v. Wilke. D. Sch. IV. 1. — Die Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht von Pappenheim. Z. f. Ph. u. P. II. 3. — Der ethische und pädag. Wert des Erzählens passender Geschichten. P. M. I. 7. — Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen. P. Bl. 1900. 4. — Schreibunterricht. E. Sch. 1899. II. — Zur Grundlegung des Rechtschreibunterrichts von Veit. Rh. Bl. 1900. 4. 5. — Natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen von Hepp. P. M. I. 2. 3. — Die Volkspoesie im Unterricht von Graewell. P. M. I. 3. 5. 6. — Abwege auf dem Gebiete der Rechenmethodik von Hefs. Rh. Bl. 1900. 1. — Das Fibelproblem von Linde. D. Sch. 1899. 11. — Ein neues Princip f. d. Anordnung d. Stoffes im geograph. Unterricht von Richter. Pr. Sch. 1900. 7. — Zeichenunterricht in Londoner Volksschulen von Muthesius. P. Bl. 1900. 4. — Das Princip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprechunterricht von Lehmensiek. — P. St. XI. 3. — Zur Reform des naturgeschichtl. Unterrichts von Dr. Schmidt. P. St. 1900. 5. — Beiträge zum gegenwärtigen Stand der Steilschrift von Dr. med. Langsdorf. Z. Sch. 1900. 7.

b) Schulorganisation, Schulverwaltung.

Volksschulwesen, Imparität im v. Dasbach, Abg., 128 S. 1,10 M. Trier, Paulinus-Druckerei. — Die Eigenart des Seminarunterrichts von Muthesius. P. Bl. 1900. 7. — Die Fortführung der Schulklassen von Rude. D. Sch. IV. 5. 6. — Die soziale Aufgabe des Lehrerseminars von Klähr. P. St. XXI. 4. — J. G. Drefsler. P. Bl. 1900. 3. — Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts von Dr. Bosse, Rein, Paulsen, Baumann usw. D. Sch. IV. 2. 3. 4. 6. 7. 8. 9. 10. — Vom Hamburger Kampf um das Recht der Familie an die Schule. E. V. 1900. H. 17. — Die allgemeine Volksschule u. d. höhere Mädchenschule von Tews. D. Sch. IV. 8. — Über einige von der Sozialpädagogik aus ihrer Theorie für die Praxis gezogene Consequenzen von Köhler. Rh. Bl. 1900. 8/9. — Der Schularzt von Cramer. D. Schm. III. 8. — Lehrer oder Lehrerin. D. Schm. III. 8. — Der Schulherr von Bergemann. D. Sch. IV. 10.